

Plecs de Paisatge: Reflexions 2

Paisatge i educació

Paisatge i educació / Edició a cura de Joan Nogué, Laura Puigbert, Gemma Bretcha i Àgata Losantos. - Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya; Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2011. - p. : cm. - (Plecs de Paisatge. Reflexions; 2)

ISBN 978-84-614-2115-2

I. Nogué i Font, Joan II. Puigbert, Laura III. Bretcha, Gemma IV. Losantos, Àgata V. Observatori del Paisatge (Catalunya) VI. Reflexions ; 2

1. Paisatge - Educació 2. Educació - Catalunya

712.2:37

Edició a cura de:

Joan Nogué, Laura Puigbert, Gemma Bretcha, Àgata Losantos

Agraïments:

Griselda Coca, Jordi Grau, Anna Jiménez, Anna Montero, Pere Sala i Montse Vila

Camp d'Aprenentatge de Barcelona, Camp d'Aprenentatge de la Garrotxa,

Experiència Fotogràfica Internacional de Monuments

Disseny gràfic:

Eumogràfic

Fotografia de coberta:

Pep Sau

Fotografies de l'interior:

Pep Sau: p. 46

Centro de Arte y Naturaleza. Fundación Beulas: p. 50, 160

Camp d'Aprenentatge de la Garrotxa: p. 54, 215, 217

Fotolia: p. 58, 182

Meritxell Villalba: p. 61

iStockphoto: p. 65, 157, 168, 175, 203, 265

Camp d'Aprenentatge de Barcelona: p. 69, 80, 163

Carme Farré: p. 73

Pere Pascual: p. 77

Ignasi Segon: p. 86, 149

Observatori del Paisatge de Catalunya: p. 96, 133

Departament de Territori i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya: p. 145

Xosé Manuel Rosales: p. 153

Nataša Bratina Jurkovič: p. 165

Harald Rosmanitz M.A: p. 231

Fundació Josep Pla: p. 252, 255, 258, 261

Thomas van Elsen: p. 296, 299

Jean-Michel Florin: p. 301

Edita:

Observatori del Paisatge de Catalunya

Carrer Hospici, 8. 17800 Olot

www.catpaisatge.net

© dels textos, l'Observatori del Paisatge

© de les fotografies, els autors respectius

Impressió:

Novoprint

Dipòsit legal: B-18.916-2011

ISBN: 978-84-614-2115-2

Plecs de Paisatge: Reflexions 2

Paisatge i educació

I. Paisatge, educació i qualitat de vida

6 Presentacions

Maguelonne Déjeant-Pons,
cap de l'Àrea de Patrimoni Cultural,
Paisatge i Ordenació del Territori
del Consell d'Europa

Irene Rigau,
consellera del Departament
d'Ensenyament de la Generalitat
de Catalunya

Miquel Rafa,
director de Territori i Medi Ambient,
Obra Social de CatalunyaCaixa

Oriol Porcel,
director de la Xarxa Europea d'Ens Locals
i Regionals per a l'Aplicació del Conveni
Europeu del Paisatge (RECEP-ENELC)

Joan Nogué,
director de l'Observatori del Paisatge
de Catalunya

18 Introducció

Paisatge, ciutadania i educació

Joan Manuel del Pozo

46 L'educació en el Conveni europeu del paisatge

Maguelonne Déjeant-Pons

69 La importància de l'educació en paisatge

Jaume Busquets

89 El paisatge a l'ensenyament superior a Europa: aprenent del paisatge

Bas Pedrolí

II. El paisatge a l'escola

102 El lloc en què vivim. El Proxectoterra

Xosé Manuel Rosales, Antonio Díaz
i José Luis González

133 El projecte educatiu Ciutat, Territori, Paisatge

Roser Batllori i Joan M. Serra

153 L'educació en paisatge des de l'òptica del Conveni europeu del paisatge i noves perspectives

Benedetta Castiglioni

168 El paisatge com a instrument de mediació cultural a l'escola

Alessia De Nardi

186 Landscape Seeds. Una experiència de sensibilització amb els nens i per als nens

Alessandra Romeo

203 El programa Paisatge dins el web Educàlia

Maria del Tura Bovet

III. L'educació en paisatge i la seva transmissió a la societat

224 Una visió humana del paisatge. El paper de les ONG

Gerhard Ermischer

252 L'educació en paisatge per mitjà del patrimoni literari

Anna Aguiló

265 Societat civil, paisatge i educació a Irlanda: la guia del cercle de paisatge

Terry O'Regan

296 Acadèmia Europea per la Cultura del Paisatge Petrarca

Laurens Bockemühl

308 Nosaltres Fem el Nostre Paisatge: un projecte educatiu i de sensibilització

Nataša Bratina Jurkovič

319 Annex. Educació en paisatge per a infants

373 Resúmenes en castellano

405 Abstracts in English

435 Notes sobre els autors

Maguelonne Déjeant-Pons

Secretària del Conveni europeu del paisatge

Cap de l'Àrea de Patrimoni Cultural, Paisatge i Ordenació del Territori
del Consell d'Europa

Adoptat sota els auspicis del Consell d'Europa i signat a Florència el 20 d'octubre de 2000, el Conveni europeu del paisatge aspira que totes les parts es comprometin a fomentar la formació específica a les escoles i a les universitats que tracti els valors associats al paisatge i les qüestions relatives a protegir-lo, gestionar-lo i planificar-lo. El seminari internacional Paisatge i Educació, organitzat a Barcelona els dies 19 i 20 de novembre de 2009 per l'Observatori del Paisatge de Catalunya, va contribuir en gran mesura a donar més difusió als projectes i les iniciatives que s'han dut a terme a escala internacional per fer realitat aquesta visió.

El Conveni europeu del paisatge reconeix en el preàmbul que “el paisatge és un element important de la qualitat de vida de les poblacions”, que és un “element fonamental del benestar individual i social”. A més, indica que els estats membres del Consell d'Europa volen “respondre a la voluntat pública de gaudir de paisatges de qualitat i de tenir un paper actiu en la seva transformació” i que “protegir-lo, gestionar-lo i planificar-lo impliquen drets i responsabilitats per a tothom”.

L'educació dels infants i els joves en els valors vinculats al paisatge esdevé, per tant, fonamental, ja que, pel fet de formar part de les poblacions esmentades, es poden beneficiar de “paisatges de qualitat” i tenir “un paper actiu en la seva transformació”. Com a futurs adults i agents amb poder de decisió, els joves s'han d'alimentar del paisatge que els envolta i obtenir-ne la inspiració.

Entorn vital i alhora lloc de trobada de les poblacions, el paisatge és decisiu per al benestar material, mental i espiritual de les persones i les societats. Es tracta d'un concepte d'una visible modernitat, format per un mosaic de les quatre dimensions del desenvolupament sostenible: la natural, la cultural, la social i l'econòmica.

El paisatge és com una pel·lícula en constant evolució i, per trobar-ne el fil conductor, cal estudiar la història, les característiques, la contemporà-

neïtat i la percepció que la societat té d'un territori concret. Les polítiques aplicades per la Generalitat de Catalunya en matèria de paisatge, i especialment d'educació paisatgística, en són un bon exemple i constitueixen una font d'inspiració de gran valor.

Irene Rigau i Oliver

Consellera del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Més enllà del marc natural originari, el paisatge és una creació humana, condicionada, com no podria ser d'una altra manera, per l'orografia, pels rius, per les costes, pel clima...

No diré res de nou, doncs, si manifesto que el paisatge és un mirall de l'activitat social i econòmica d'un país, de la seva història i de la seva cultura i que, en darrera instància, reflecteix i alhora educa la seva sensibilitat.

Al llarg dels anys, dels segles, els humans hem transformat i continuem transformant el nostre entorn, i no d'una manera capriciosa sinó com a conseqüència de l'activitat econòmica, dels poblaments i de les circumstàncies socials i culturals que hi concorren.

A Catalunya, com a tants altres indrets de la vella Europa, el paisatge és antic i és modern, fidel testimoni d'una activitat agrícola mil·lenària, del naixement i l'expansió de la indústria, de la complicitat amb l'orografia per resseguir camins i bastir fonts de riquesa...

Però avui, molt més que en qualsevol època anterior, la humanitat disposa de mitjans per sotmetre el paisatge a transformacions profundes i sobtades, per actuar molt més enllà de l'aprofitament legítim dels recursos, per capgirar fins i tot les lleis imposades per la mateixa natura.

I aquesta realitat imposa més que mai vetllar pel paisatge. Per això va ser una excel·lent notícia la signatura del Conveni europeu del paisatge, com a mostra de valors que compartim i que tenim la voluntat de mantenir i millorar. I ho va ser, també, que el Parlament de Catalunya aprovés, amb un gran consens, el 2005, la Llei de protecció, gestió i ordenació del paisatge.

El Conveni europeu del paisatge preveu, com no podia ser d'una altra manera si volem pensar en futur, la sensibilització i l'educació de les noves generacions a l'entorn del paisatge, i el llibre que ara tinc el goig de presentar és una ferma contribució en aquest sentit.

Paisatge i educació és el fruit del seminari que va tenir lloc els dies 19 i 20 de novembre de 2009 a La Pedrera de Barcelona, promogut per l'Observatori del Paisatge, amb la participació d'experts i professionals reconeguts arreu.

Aquest llibre serà, sens dubte, una eina valuosa perquè els nostres joves s'apropin amb una nova visió al paisatge de Catalunya, a la cultura del nostre país, a la tradició i a la innovació que és present arreu del territori, i a la sensibilitat que ens ha conduït a la realitat actual i a la voluntat de futur.

Miquel Rafa i Fornieles

Director de Territori i Medi Ambient, Obra Social de CatalunyaCaixa

Una vegada més, des de l'Obra Social de CatalunyaCaixa ens plau haver ajudat a fer possible una iniciativa de l'Observatori del Paisatge de Catalunya, amb qui tenim una forta vinculació des dels seus orígens, com a entitat fundadora, i amb qui compartim objectius i actuacions com a membres del seu Consell Rector. En aquesta ocasió, per partida doble, ja que més enllà de la promoció de les polítiques de paisatge, estem parlant d'Educació (amb majúscula), que és un component essencial i transversal de tots els projectes i programes que impulsem a l'Obra Social. Això, que pot sonar a tòpic, no és una obvietat o una obligació formal que cal afegir als projectes perquè estiguin ben complets, cosa que, de vegades i per desgràcia, s'observa que acaba passant.

En l'àmbit que treballem a la nostra Àrea de Territori i Medi Ambient, és a dir, en el terreny de la conservació de la natura, la biodiversitat i també el paisatge i el territori, estem davant d'uns temes que, a diferència d'altres, encara es troben en fase de construcció dins les societats cada cop més urbanes del segle XXI. Una veritable cultura sobre l'entorn natural i la relació dels humans i les nostres activitats amb aquest medi que ens envolta i que ens dóna tots els serveis que ens calen per viure, no s'improvisa fàcilment. Em vénen al cap molts dels arguments que ens va posar sobre la taula —d'una manera magistral, cal dir-ho— Joan Manel del Pozo en la seva conferència inaugural del seminari objecte d'aquest llibre. És ben cert que la millor garantia de la preservació dels valors immaterials del paisatge o de la natura és una ciutadania ben educada i informada. Però cal que, a més de ser una certesa, això sigui un fet natural i impregni veritablement tots els programes, polítiques i actuacions sobre el paisatge. Entre altres coses, també perquè, en un món canviant a gran velocitat, cal que repensem la relació que hi tenim amb el paisatge. Abans, al llarg de la història de la humanitat, els canvis es produïen a un ritme que permetia una adaptació més o menys equilibrada, encara que no en fóssim especialment conscients. Ara,

cal que siguem més proactius, que ens anticipem als canvis, que hi prenguem part activament, restaurem i millorem. Si no ho fem, els riscos són grans, perquè el paisatge és molt més que una matriu estètica i en depenem molt més del que un pot imaginar a primera vista. Per això, hem d'insistir a educar, a formar, a crear una consciència col·lectiva. Si no ho fem, els esforços per millorar i protegir el paisatge seran cada vegada més inefficients i difícils de dur a terme. Ens cal crear una cultura sobre el paisatge i l'entorn. Tasca gens fàcil, però que cal començar-la, pas a pas. I el seminari celebrat a La Pedrera els dies 19 i 20 de novembre de 2009 i aquest llibre que en recull les ponències són un excel·lent pas endavant.

Oriol Porcel

Director de la Xarxa Europea d'Ens Locals i Regionals
per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge (RECEP-ENELC)

Com ha fet fins ara, l'Observatori del Paisatge, per mitjà dels seminaris que organitza i de les publicacions que edita, obre interessants i oportunes finestres per poder debatre sobre el paisatge des de diferents perspectives. En aquesta ocasió, seguint les disposicions del Conveni europeu del paisatge, ha impulsat una reflexió molt necessària entorn de l'educació i la seva relació amb el paisatge. De fet, el Conveni europeu del paisatge atorga molta importància a les mesures de sensibilització, educació i formació en relació amb el paisatge; prova d'això és que aquestes són les primeres mesures concretes a escala nacional que el Conveni proposa implementar, per davant de les d'identificació o intervenció.

Tots i totes tenim una percepció paisatgística del territori, i aquesta percepció ve *educada* en cada persona per la cultura, l'entorn social, l'aprenentatge al llarg de la vida, l'activitat professional, el lloc on viu i el context polític i econòmic, entre molts altres factors. Alhora que percebem aquest territori filtrat per l'educació, també tenim una clara incidència en les transformacions dels nostres paisatges per mitjà de la nostra activitat diària, sia privada, professional o social. Si el paisatge el transformem entre tots, la responsabilitat envers el paisatge ha de ser també socialment compartida.

Per tot això, RECEP-ENELC, com a associació europea de governs locals i regionals, promou, per mitjà de les seves activitats i projectes, l'educació i la sensibilització en els valors del paisatge en diferents àmbits. En primer lloc, i tenint en compte les responsabilitats polítiques i les competències que tenen sobre el territori i el paisatge les autoritats locals i regionals d'arreu d'Europa, RECEP-ENELC promou l'educació i la formació en política, protecció, gestió i planificació del paisatge entre tots els estrats de l'Administració (governants, dirigents, tècnics, professionals vinculats a l'Administració, etc.), amb l'objectiu de dotar aquests governs amb capaci-

tats i eines que els permetin intervenir en el paisatge segons les propostes que emanen del Conveni europeu del paisatge.

En segon lloc, RECEP-ENELC també incentiva que aquestes institucions de govern engeguin polítiques d'educació i sensibilització entre la població dels seus territoris i dóna suport a aquestes accions amb instruments concrets com ara jornades de sensibilització, seminaris o publicacions. És el cas, per exemple, de l'obra *We are the landscape*, presentada per primera vegada en el seminari internacional Paisatge i Educació organitzat per l'Observatori del Paisatge de Catalunya. Es tracta d'un petit llibret amb un llenguatge didàctic i entenedor que pretén difondre entre la població més jove els conceptes, les propostes i els valors entorn del paisatge que apareixen definits en el Conveni europeu del paisatge. L'interès i la bona rebuda de l'obra original apareguda en italià amb el títol *Intorno a noi* va impulsar-ne l'edició en llengua anglesa; fa poc s'ha presentat l'edició portuguesa i actualment s'està treballant en la traducció a altres llengües d'aquesta obra de lliure distribució, com ara el castellà o el croat.

Conscient de la seva importància, RECEP-ENELC continuarà impulsant jornades com les que recull aquesta publicació i donant-hi suport; són accions que tenen una enorme importància per la seva difusió, la seva incidència, el seu interès i la seva pertinença. Aquests debats, no en tinguem cap dubte, no fan més que augmentar l'estima de la societat pels propis paisatges, pel patrimoni comú, objectiu originari del qual emana el Conveni europeu del paisatge.

Escric aquesta presentació la mateixa setmana que a Florència se celebren els deu anys de l'aprovació del Conveni europeu del paisatge. En efecte, el 20 d'octubre de 2000 se signava el Conveni esmentat, per iniciativa del Consell d'Europa, al Palazzo Vecchio de Florència. Dos mesos més tard, el Parlament de Catalunya s'hi adheria testimonialment. I cinc anys més tard, el 2005, aquest mateix Parlament aprovava la Llei de protecció, gestió i ordenació del paisatge de Catalunya, pionera a l'Estat espanyol i, sense cap mena de dubte, la que més s'ha desplegat i aplicat.

Tant el Conveni europeu del paisatge com la Llei catalana fan referència a múltiples qüestions vinculades al paisatge i a la seva protecció, gestió i ordenació. Són conscients, però, que no hi haurà una autèntica i eficaç política de paisatge sense una profunda conscienciació de la societat civil i sense un paquet de mesures concretes referides a la formació i l'educació en el paisatge. El segon apartat de l'article 6 del Conveni es compromet a fomentar la formació d'especialistes, a impulsar programes de formació pluridisciplinaris en polítiques paisatgístiques i a engegar i empènyer cursos escolars i universitaris que tractin els valors vinculats al paisatge. Dit d'una altra manera, el Conveni concedeix una rellevància especial a tot allò que tingui a veure amb l'educació i la formació en paisatge i amb el paper del paisatge en l'educació. I en aquesta mateixa línia discorre l'article 15 de la Llei catalana sobre mesures de sensibilització, educació i suport. Si, a més a més, hi afegim l'aparició de diverses experiències educatives en diferents països europeus referides específicament al paisatge, com ara el projecte Ciutat, Territori, Paisatge, engegat per la Generalitat de Catalunya i l'Observatori del Paisatge, el lector entendre ràpidament la conveniència i l'oportunitat d'aquest llibre. Calia posar en comú algunes d'aquestes experiències, confrontar-les i transmetre a la societat i a l'Administració les conclusions que se'n deriven.

El llibre que presentem, el segon volum de la sèrie 'Reflexions' de la col·lecció "Plecs de paisatge", té l'origen en un seminari internacional ce-

lebrat a l'edifici de La Pedrera de Barcelona els dies 19 i 20 de novembre de 2009. El seminari portava el mateix títol que aquest llibre i va ser un èxit en tots els sentits. Tot i que va ser enregistrat i transmès a través del nostre web, la qualitat de les ponències allí presentades i la novetat del tema feien inevitable la seva publicació. Han passat uns quants mesos des de llavors, els imprescindibles per convertir exposicions orals en capítols escrits i per enllestir les tasques editorials, sempre complexes.

Hem estructurat el contingut d'aquest volum en tres grans blocs, precedits del que va ser la lliçó inaugural, dictada per Joan Manel del Pozo, membre del Consell de Govern de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals i exconseller d'Educació de la Generalitat de Catalunya. "Paisatge, ciutadania i educació" era el millor pòrtic possible per a un llibre d'aquestes característiques: per la seva obertura de mires, per la seva visió interdisciplinària i transdisciplinària, pel seu plantejament democràtic i de notable rellevància social i pel prestigi acadèmic —i vàlua personal— de l'autor, un dels filòsofs catalans contemporanis més lúcids. El primer bloc enllaça de ple amb els plantejaments de Joan Manel del Pozo, ja que tracta de les relacions entre paisatge, educació i qualitat de vida a partir de tres reflexions complementàries, tot i que enfocades a temàtiques diferents: "L'educació en el Conveni europeu del paisatge", a cura de Maguelonne Déjeant-Pons, cap de l'Àrea de Patrimoni Cultural, Paisatge i Ordenació del Territori del Consell d'Europa; "La importància de l'educació en paisatge", de Jaume Busquets, responsable de planejament de paisatge del Departament de Territori i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya, i finalment, el capítol "El paisatge a l'ensenyament superior a Europa: aprenent del paisatge", escrit per Bas Pedrolí, director de la Xarxa Europea d'Universitats per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge (UNISCAPE).

El segon bloc, "El paisatge a l'escola", entra ja de ple en el paper del paisatge en l'educació formal a partir d'experiències molt concretes procedents

de diferents àrees geogràfiques. Encapçala el bloc “El lloc en què vivim. El Proxectoterra”, de Xosé Manuel Rosales, arquitecte i coordinador del Proxectoterra, impulsat a Galícia. Segueix a continuació el capítol referit a “El projecte educatiu Ciutat, Territori, Paisatge”, a cura de Roser Batllori, professora de la Universitat de Girona, i Joan M. Serra, professor del IES Moianès. Aquest projecte, engegat per la Generalitat de Catalunya i per l’Observatori del Paisatge, és ja avui una realitat i s’ha implementat amb èxit a tots els centres d’ensenyament secundari de Catalunya. Els tres capítols que vénen a continuació procedeixen tots d’Itàlia, un país que ha donat mostres d’un interès notable en el tema central d’aquest llibre. Són els capítols “L’educació en paisatge des de l’òptica del Conveni europeu del paisatge i noves perspectives”, de Benedetta Castiglioni, professora de Geografia de la Universitat de Pàdua; “El paisatge com a instrument de mediació cultural a l’escola”, d’Alessia De Nardi, doctorand del Departament de Geografia de la Universitat de Pàdua i “Landscape Seeds. Una experiència de sensibilització amb nens i per als nens”, d’Alessandra Romeo, arquitecta i paisatgista. Conclou aquesta segona part una de les experiències pioneres, a Catalunya, amb relació a la introducció del paisatge a l’escola: ens referim al capítol “El programa Paisatge dins el web Educàlia”, de Maria del Tura Bovet, del Servei de Gestió i Evolució del Paisatge de la Universitat de Barcelona.

Una temàtica tan àmplia com la que es tracta aquí havia d’incorporar forçosament tot un munt d’experiències que no tenen lloc a l’escola pròpiament dita, però que són certament educatives i formadores, com ara les impulsades per les ONG. D’aquí el tercer bloc, titulat “L’educació en paisatge i la seva transmissió a la societat”, que inclou cinc capítols, tots referits a experiències d’arreu d’Europa generades pel que habitualment denominem la *societat civil*. El primer capítol, “Una visió humana del paisatge. El paper de les ONG”, de Gerhard Ermischer, coordinador de CIVILSCAPE, mostra iniciatives d’ONG europees que, per mitjà del coneixement i l’aprenentat-

ge, aconsegueixen un compromís de la població en relació amb el paisatge. Anna Aguiló, presidenta d'Espais Escrits. Xarxa del Patrimoni Literari Català, explora “L’educació en paisatge per mitjà del patrimoni literari”. Per la seva banda, Terry O’Regan, fundador i coordinador de la Landscape Alliance Ireland, descriu a “Societat civil, paisatge i educació a Irlanda: la guia del cercle de paisatge” una metodologia d’anàlisi del paisatge usada com a recurs educatiu en alguns països, especialment a Irlanda. Finalment, Laurens Bockemühl, coordinador de l’associació Petrarca, presenta les activitats i les experiències de l’“Acadèmia Europea per la Cultura del Paisatge Petrarca”, mentre que Nataša Bratina Jurkovič, arquitecta paisatgista eslovena, ens il·lustra amb “Nosaltres Fem el Nostre Paisatge: un projecte educatiu i de sensibilització”, iniciativa de l’Associació Eslovena de Paisatgistes.

El llibre acaba amb un annex que reproduïx l’informe del Consell d’Europa *Education on Landscape for Children*, per primera vegada publicat en català amb permís de les autoritats del Consell d’Europa. S’inclouen al final del volum els resums de tots els articles en castellà i en anglès, com també les notes sobre els autors, tal com és habitual en la nostra col·lecció.

Agraïm la col·laboració del Consell d’Europa, els departaments de Territori i Sostenibilitat i d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Xarxa Europea d’Ens Locals i Regionals per a l’Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge (RECEP-ENELC), i l’Obra Social de CatalunyaCaixa. Sense el seu suport incondicional, ni el seminari ni el llibre que ara presentem haguessin estat possibles.

Estem convençuts que el futur passa per l’educació, també per l’educació en el paisatge, i ens sembla, sense falsa modèstia, que aquest llibre hi pot contribuir. Si així fóra, ni que fos d’escallimpada, ens donaríem per molt ben pagats.

Introducció: Paisatge, ciutadania i educació

Joan Manuel del Pozo

L'encàrrec d'escriure aquest capítol, a diferència d'altres que m'arriben, em suposa un repte especial, perquè vinc d'un terreny no especialista en el territori ni, encara menys, en el paisatge; vinc d'una àrea volgutament generalista com és la filosofia i, complementàriament, d'una llarga experiència professional i política en l'educació. Interpreto, doncs, que s'espera de mi que dialogui des d'un cert veïnatge amic, perquè em consta l'estima generalitzada tant per la filosofia com per l'educació entre els qui estudien el territori i el paisatge; però haig de demanar des del primer moment una comprensió per la meua "ingenuïtat" en tot allò que constitueixi discurs més pròpiament territorial o més estrictament paisatgístic.

Naturalment, m'he preguntat quina era l'aportació meua que podria resultar de més interès. Com és de suposar, i pel que acabo de dir, tinc alguns inconvenients específics: les repeticions probables (diré coses ja sabudes des de fa temps pels experts en paisatge) i les insuficiències notòries (deixaré de dir coses exigibles des del bagatge elemental de la seva professió). Però justificaré el meu atreviment en assumir aquests inconvenients específics perquè tinc prou optimisme per pensar que també podria tenir avantatges específics, atesa la meua condició de veí amic: faré una pràctica d'allò que tant prediquem i tan poc practiquem (per timidesa, per respecte excessiu, per la seva dificultat objectiva?), que se'n diu *interdisciplinarietat*, mot tan incòmode de dir com necessari de practicar si no volem caure en allò que un conegut intel·lectual va anomenar, referint-se a les micro-especialitzacions universitàries o científiques, *analfabetisme il·lustrat* (o saber molt d'una cosa i tenir una olímpica ignorància de la realitat com a conjunt, o del conjunt de la realitat, en nom d'aquella suposadament bona especialització). Els terrenys de frontera són especialment fèrtils i productius, perquè són terrenys on es trenca l'autisme inercial al qual és propens tot coneixement, com tantes coses de la vida humana, i on és més fàcil que es produeixi valor afegit al propi coneixement gràcies al coneixement pro-

per; on la trobada de coneixements no produeix, si es fa ben feta, simple juxtaposició, ni tan sols una pura suma, sinó una veritable multiplicació. Ningú com els professionals o científics del paisatge pot entendre precisament que un valor afegit fàcil d'obtenir en els intercanvis interdisciplinaris o de frontera és justament l'adquisició de noves perspectives. La perspectiva és determinant del resultat final de la percepció d'un paisatge; és a dir, finalment, és determinant del paisatge, en tant que només hi ha paisatge si hi ha mirades, des de diferents perspectives, sobre aquell paisatge. El planeta Terra, sense una espècie vivent amb capacitat de percebre, d'emocionar-se, de sentir, d'entendre, d'elaborar simbòlicament els paisatges, seria, fins i tot amb la mateixa configuració física actual, un planeta sense paisatge; perquè, com tots hem llegit i dit sovint, el paisatge és sobretot la mirada que l'acull. És un cas singularment rellevant de la raó, en bona mesura discutible, però interessant, que tenia l'empirista anglès George Berkeley en formular el seu *dictum* cèlebre: *esse est percipi* o “ésser és ésser perceptible”. Dit dels paisatges, els paisatges són en tant que són perceptibles i, sobretot, percebuts. Per això, tot anticipant ja alguna de les conclusions de la meua reflexió, podem dir que, entre els atemptats més greus al paisatge, figura la manca d'educació de la mirada sobre el paisatge, perquè acaba empobrint i deformant, si no impeding, la percepció del paisatge i, per tant, el seu mateix ésser genuí, la seva naturalesa o essència, en termes de la venerable metafísica. Encreuament interdisciplinari i alguna nova perspectiva són, doncs, els avantatges específics que espero aportar en aquest text.

Abans d'entrar de ple en matèria, faré un aclariment operatiu: no pretenc ni l'ús ni la recerca d'una definició òptima de paisatge, perquè sé que no em correspon; la que faré servir serà una noció genèrica i instrumental, referida principalment al paisatge natural tal com l'entén el ciutadà no especialista: els espais configurats per la natura amb els seus perfils físics propis, tant si han estat gens com poc o molt condicionats per la interven-

ció humana; des d'aquest punt de vista, si s'accepta la inevitabilitat de la intervenció humana, extensivament parlariem també de paisatges urbans (però no seran per a mi un punt de vista prioritari) on la intervenció humana, òbviament, és gran, pràcticament absoluta. En tant que la intervenció s'ha fet sempre sobre un espai que en algun moment havia estat natural, també és un paisatge; guardaria, però, una relació amb el paisatge natural més o menys pur d'una distància tal que podria considerar-se gairebé una negació. De tota manera, sempre, en la negació de quelcom, aquell quelcom hi és present, si més no com a referència necessària de la mancança. En aquest sentit, la metafísica tradicional havia establert que el mal és estrictament una mancança de bé. Amb això no estic dient, però, que la intervenció humana sobre l'espai sigui un mal, i menys encara absolut, i que la natura en el seu estat pur sigui el bé absolut, encara que sigui òbviament un bé: això ja no seria ingenuïtat, sinó simple ignorància sobre la condició humana. Només és una analogia que serveix limitadament per a un aclariment de caràcter lògic.

Encara que el títol del capítol donaria marge per a diversos tractaments, em concentraré de manera exacta en la gradació conceptual que s'hi expressa: primer em referiré al paisatge, després a la ciutadania i finalment a l'educació. La meua voluntat, però, és tractar-los un per un, però no separatament, amb un efecte de pura acumulació o juxtaposició, sinó plantejant un fil conductor que els doni coherència i que, com a tal, constitueixi la nova perspectiva que em proposava de presentar. Per això, tractaré el paisatge com un valor, la ciutadania com a dipositària o titular d'aquell valor i l'educació com la clau que ha de permetre al titular accedir plenament al gaudi d'aquell valor. La noció de valor és, doncs, central.

Una anticipació de l'esperit d'aquesta perspectiva ens l'ofereix un conte de l'escriptor uruguaià Eduardo Galeano (que, encara que probablement és una narració i, sobretot, un final bastant conegut, és bo de recordar) que

es resumeix en les paraules d'un nen de terra endins que, acompanyat del seu pare, arriba per primer cop a veure el mar i, impressionat per la visió esclatant de la immensitat, exclama: "Papá, ¡enséñame a mirar el mar!".

Hi ha valor: el mar com a paisatge; hi ha ciutadania: adult i nen, "propietaris" de la visió engrescadora, se senten titulars d'un dret a gaudir-ne, i hi ha, finalment, la petició de la clau: com ho fas, pare, per fer-te càrrec d'això que em desborda, per obtenir-ne el millor gaudi? Em manquen claus interpretatives per saber què tinc al davant: quins aspectes he de veure com a principals, quins com a secundaris o prescindibles, quins matisos enriqueixen la percepció bruta global que ara sento que em desborda? Educa'm la mirada, dóna'm accés a aquesta, per a mi, nova realitat.

El valor: el paisatge

Parlem del paisatge com a valor en sentit estricte i universal, no solament d'allò que en un ús lleuger anomenaríem *paisatges valuosos* com a paisatges atractius: en aquest sentit, només contemplaríem els paisatges que una certa sensibilitat tòpica i difusa podria dir-ne paisatges de postal. Volem dir, doncs, que tot paisatge és, pel fet de ser-ho, independentment de la seva consagració com a paisatge especialment bell, un valor. Semblantment a com podríem dir que, des del punt de vista biològic, qualsevol espècie vivent és un valor, fins i tot si ens resulta estèticament repugnant.

La teoria filosòfica del valor no és única, com era previsible, però, més enllà de la diversitat de teories, és possible obtenir un consens mínim, una mena de denominador comú, que ens permet reconèixer en aquest concepte una gamma àmplia del que es poden considerar béns de la vida humana. Des d'aquest punt de vista, és valor tot allò que els humans considerem d'interès positiu per a la construcció del nostre projecte individual

i col·lectiu com a persones i com a ciutadans. Contravalor seria, doncs, allò que podem pensar que és negatiu, limitador o degradant per a la nostra construcció individual i col·lectiva. No se'ns amaga que, segons diferents teories antropològiques (o definicions del que és la personalitat humana individual) o diferents teories polítiques (o definicions del que són les societats humanes), els valors poden oscil·lar fins al punt que hi haurà valors dels uns que seran contravalors per als altres i a l'inrevés. Això ens parla sobretot de la llibertat inherent a la nostra condició. Però, de la mateixa manera que acceptem (en principi, tothom accepta) la llibertat, podem i hem de fer la recerca de més valors que, des del valor radical i nuclear de la llibertat, permetin omplir de sentit i de contingut la llibertat mateixa. L'exercici de la llibertat és per definició un exercici de tria, d'elecció entre diferents opcions, i la tria, perquè no sigui absurdament arbitrària, incoherent i fins i tot contrària a l'interès general de la pròpia vida, necessita l'orientació de valors que podem considerar substancials, tan importants fins i tot com la llibertat mateixa; sobretot perquè no la neguen, sinó que fins i tot la potencien.

Cal plantejar la recerca d'aquests valors, que podríem considerar troncats, directament associats al metavalor radical (la radicalitat de les arrels) que és la llibertat, en tant que són anteriors a les infinites ramificacions que la riquesa de la vida humana permet fer en matèria valorativa, perquè és cert que, posats a trobar valors, tot allò que ens ajuda a viure bé, a créixer, a personalitzar-nos positivament, és conceptuable com a valor. I, en aquest sentit, poden ser un valor una bona peça musical, un esmorzar saludable o un vestit elegant. Però, en la mesura que acceptem aquesta obertura, acceptem també un risc de desorientació i fins i tot una certa banalització de la idea mateixa de valor i de la seva funcionalitat com a criteri o orientació per a l'exercici de la llibertat. Necessitem, doncs, concentrar-nos en la recerca d'aquells valors, que anomenem *troncats*, dels quals molts altres

poden ser derivacions o branques i que, en la mesura que la derivació sigui forta i clara, no desorienten ni banalitzen, sinó que s'articulen a través del tronc amb el nervi de la personalitat humana individual o col·lectiva.

La nostra sort és que, amb més de 2.500 anys de reflexió filosòfica continuada abans de nosaltres, podem beneficiar-nos d'una acumulació de coneixement que, més enllà de la seva diversitat enorme (i, ben mirat, gràcies a ella), avui ens permet obtenir un destil·lat que, sense pretensions de ser cap mena de dogma, ens doni un resultat d'una certa acceptació general. El corrent central d'aquesta progressió i acumulació de coneixement estaria representat per una notable quantitat de pensadors, dels quals serien expressions màximes les figures de Plató, Aristòtil i Kant. Aquests noms no es presenten com una llista exclusiva, sinó com una representació gairebé indiscutible del que considerem pensament occidental; si entréssim en una llista llarga, seríem més injustos (perquè inevitablement ens en deixaríem molts) que si prenem aquests tres simplement com uns referents simbòlics d'un nervi central de construcció conceptual que ningú no discuteix. Tampoc no seria just oblidar que, especialment en el món dels valors, la història de les societats (amb la seva càrrega de construcció i destrucció sovint violenta) té almenys tant de pes com la reflexió silenciosa del pensador professional. I en aquest sentit, hem de reconèixer la potència constructora de valors que han representat històricament des de les imperfectes, però intenses, experiències de la democràcia de les ciutats estat gregues fins al paper de les grans revolucions modernes, les polítiques singularment (com la francesa, encara que no ella sola), però també les industrials, les tecnològiques i les socials que han florit sobretot als dos darrers segles. No seria prudent marginar la força dels fets (que s'associa en el fons, però no s'hi redueix, a la de les paraules i idees) i ignorar el mèrit d'aportació de valor humà que implica, per exemple, el moviment feminista. O, encara més recentment, el moviment social, no en sentit polític

partidista, de l'ecologisme. Pensadors individuals silenciosos, revolucions de gran trasbals, moviments ideològics i socials lents però profunds, són la font, constitueixen el coixí, del que podem considerar sediment molt consensuat de valors bàsics o troncats, que ajuden els humans, les persones i les societats a definir i concretar el seu projecte vital sobre la Terra.

Una manera d'ordenar la reflexió sobre aquests valors troncats és plantejar-se quins són els eixos antropològics que ens constitueixen com a persones i preguntar-nos quines són les respostes a les seves necessitats: sobre la nostra evident base física, especialment la neurofisiològica, els eixos que ens constitueixen són el teorètic, l'ètic, el social i l'estètic. Ningú no dubta que estan fortament interrelacionats, perquè el primer principi de la condició humana és la seva unitat, molt més forta que el que determinats dualismes (el cos contra l'ànima de pitagòrics, platònics, cristians, entre d'altres) han volgut establir. Però, reconeguda la unitat, també és cert que la diferència entre cada un d'ells justifica el seu plantejament per separat. El teorètic o racional es defineix per la capacitat d'elaborar i intercanviar les nocions abstractes o els conceptes que, principalment a través de les llengües naturals, ens permeten fer-nos càrrec del món, descriure'l, analitzar-lo, elaborar-ne interpretacions i fer propostes de transformació de la realitat. L'eix ètic parla de la nostra condició d'éssers capaços de distingir entre el bé i el mal, de prioritzar l'elecció entre opcions vitals, de sentir alhora la grandesa de la llibertat i la no menor grandesa de la responsabilitat pel seu exercici, és a dir, de tenir la capacitat d'identificar els motius de les nostres accions i de poder sentir el pes, per bé o per mal, de les seves conseqüències. L'eix social ens parla de la nostra capacitat, disposició i necessitat d'articular la nostra existència amb els nostres semblants: és la condició d'animal social, o polític, en el sentit ampli del mot, tan reiteradament proclamada, que fa incomprendible la nostra plenitud individual si estem separats de l'entrellat col·lectiu que anomenem *societat*. Alguns exemples

de “nens salvatges” irrecuperables com a humans, criats per atzar al marge dels seus semblants, ens parlen de la potència humanitzadora de la societat o, vist a l'inrevés, de com només es pot construir humanitat construint societat. Finalment, l'eix estètic, potser el menys evident dels quatre, ens parla d'una dimensió que podem resumir en un mot: la *sensibilitat*. Estètica, en grec, designa precisament la capacitat de sentir, de percebre no tan sols materialment (com una càmera fotogràfica es deixa impressionar per la llum) la realitat: aquella mateixa realitat, que evidentment és una i prou, que els nostres conceptes teòrics intenten copsar amb la seva quadrícula racional, resulta que també és copsable, vivible, integrable en l'experiència humana per una via que anomenem *sensible*. Ha passat molt temps des que aquell dualisme antropològic tan nociu va condemnar el paper dels sentits a mers receptors inicials i transmissors mecànics d'un senyal material que seria oportunament “desmaterialitzat” (i *ennoblit* o *sublimat*) per la intel·ligència per, un cop trobat el fruit amagat a l'interior, llençar despectivament la clova que el guardava com si fos una deixalla. Aquesta imatge ens parla d'una activitat de comprensió de la realitat que exclouria com a vàlida la dimensió sensible, enfront de la qual n'hi ha una altra que no solament, per seguir amb la imatge, valora les cloves com a part constituent i interessant del fruit, sinó que a més permet continuar trobant en el fruit aspectes d'interès que van més enllà de la pura esquematització intel·lectualista. El reconeixement del treball de la sensibilitat com a via (com a mínim) complementària d'accés a la comprensió del món és una de les grans assignatures pendents del reconeixement generalitzat de la condició humana. Dit d'una altra manera, tothom es reconeix com a ésser racional, ètic i social, però més d'un se sent inquiet i desorientat davant la seva condició d'ésser *sensible*; sobretot si queda clar que no parlem només dels sentits materials (vista, oïda, etc.), sinó també de la sensibilitat com una disposició més espiritual que material vinculada, però no reduïda, al conjunt dels sentits per

fer-se càrrec (un càrrec encara no racional) dels matisos, les diferències, les harmonies (especialment les no visibles), les associacions simbòliques i estimatives que estan presents (o s'hi poden projectar) en la natura, en la societat i en les persones.

Dèiem que en la resposta a la necessitat que té cada un d'aquests eixos, d'aquestes capacitats bàsiques humanes, trobaríem els valors bàsics o troncal, els que satisfan principalment aquests eixos o disposicions. Doncs bé, podem establir com a respostes a la necessitat de cada un dels eixos els valors següents: a l'eix teòretic o racional, la resposta del coneixement; a l'eix ètic, la de la dignitat; a l'eix social, la de la bondat, i a l'eix estètic, la de la bellesa. Això ens permetria dir, encara que sigui una mica simplificat, que tindríem una persona completa si era plena de coneixement, de sentit de la dignitat, d'actitud bondadosa i de sensibilitat per a la bellesa.

Si hem dit que aquests quatre valors —coneixement, dignitat, bondat i bellesa— són troncal, ens queda camí per recórrer on trobarem altres valors que es ramifiquen a partir d'ells, que constitueixen tant l'arbre de la personalitat i la societat humanes com els troncal, encara que en un ordre de prioritats diferent. El paisatge ens apareix com a valor vinculat molt especialment a dos d'aquests quatre valors: com a branca claríssima del coneixement i de la bellesa, però també, per descomptat, com a exigència ètica i com a condicionant social. Pels quatre camins, doncs, podem trobar-nos amb el valor del paisatge, però sens dubte n'hi ha dos d'especialment potents per la seva vinculació amb el paisatge. No gosaria establir una prioritat entre els dos, que són, clarament, el coneixement i la bellesa, o la bellesa i el coneixement. L'ordre de l'exposició, doncs, no marca una preferència.

Si seguim l'ordre expositiu general, parlem primer del coneixement. Podem entendre el valor genèric coneixement de moltes maneres, i no és missió d'aquesta anàlisi exhaurir-les. Ens interessa dir, això sí, que l'aspira-

ció última del coneixement és la d'entendre i comprendre la realitat plena i conjunta, i tant com sigui possible en totes les seves parts. El coneixement com a valor troncal seria estroncat, si es permet el joc de paraules, si limités la seva ambició. Des d'aquest punt de vista, el paisatge se'ns presenta com un valor especialment, singularment, digne de coneixement, en tant que és l'expressió d'una de les condicions constituents de la nostra condició, la d'ocupants necessaris d'un espai, com a éssers materials, dotats d'extensió. L'espai no és per a nosaltres una opció, sinó una exigència prèviament donada i irrenunciable, i la versió humanitzada de la noció freda de l'espai és precisament el paisatge, en tant que és la conformació física amb perfils variables que acull la nostra corporalitat. Si ningú no dubta que conèixer-se un mateix o les xifres per als càlculs matemàtics que ens mesuren el món o la gramàtica que ordena el nostre llenguatge per poder gaudir de capacitat discursiva són valors cognoscitius de primer ordre, tampoc no es pot dubtar que l'espai físic, amb la seva configuració multiforme o paisatge, és un valor cognoscitiu perquè afecta una condició no tan sols necessària, sinó també irrenunciable del nostre ésser. De la cèlebre dita orteguiana sobre el jo i la seva circumstància, un dels components principals és sens dubte, com a circumstància configuradora de les nostres vides, l'entorn natural, els paisatges en els quals (o al marge dels quals, i fins i tot en alguns casos contra els quals) despleguem el nostre jo.

Tan important com la dimensió cognoscitiva, si no més, del paisatge és la seva dimensió estètica. En parlar de la bellesa com a valor troncal que satisfà la necessitat d'omplir la nostra sensibilitat, ja hem fet referència de passada a la bellesa de la natura. Es diu de la bellesa que no sabem què és, però que sabem perfectament quan hi és o quan no hi és. Quan és o no és en les persones, en les coses, però molt singularment en l'entorn físic, genèricament dit la natura. És a dir, quan la nostra sensibilitat se sent gratificada, estimulada, exaltada per un entorn natural complaent o quan se

sent trista, ensorrada, agredida i gairebé expulsada d'un determinat entorn hostil. La sensibilitat té un component intuïtiu gairebé instantani que té el valor de l'espontaneïtat, de la connexió o de la desconnexió empàtica, de la vibració harmoniosa o de la dissonància i el desafinament antipàtic. La sensibilitat, dèiem, ens permet fer-nos càrrec de matisos, diferències, harmonies i associacions simbòliques i estimatives que o bé ens arriben de l'entorn cap a nosaltres o bé resulten de la nostra projecció voluntària, creativa, sobre aquest entorn.

Vet aquí, doncs, que el paisatge ens apareix com una branca significativa del valor troncal coneixement, en tant que és condició espacial irrenunciable i conformadora de la naturalesa humana, i com una branca especialment rellevant del valor troncal bellesa, com a valor generador d'estímuls espontanis, empàtics o antipàtics, de la identificació de cada un de nosaltres amb el seu entorn físic o d'incomoditat o fins hostilitat que ens desarrela i ens desestabilitza.

El dipositari: la ciutadania

Els valors no són entitats abstractes o separades, ni amb vida independent de les coses ni encara menys de les persones. El valor existeix sempre perquè algú el fa valer; un món sense persones amb capacitat de fer valer, de reconèixer o, encara millor, d'atorgar valor, seria un món sense valors, i finalment sense valor.

El valor paisatge, com la resta de valors, existeix com a tal perquè les persones, els ciutadans i ciutadanes, el reconeixem com a tal. La pregunta que podem fer-nos és si el reconeixement d'aquest valor té caràcter universal o restringit. La resposta és impossible establir-la de manera inequívoca. Hem de reconèixer que la gamma de valors és amplíssima, indefinida per

no dir infinita, i que en aquesta multitud de valors seria incongruent i incompatible amb la llibertat que tots fossin necessàriament universals. L'activitat valorativa humana, justament per la llibertat que té a la seva arrel, pot generar, canviar o eliminar valors sense límit. Si fa un moment hem volgut trobar quatre valors dits *troncals*, era precisament per no ser víctimes de la gran confusió en què viuríem si, enmig de tanta proliferació, no hi hagués algunes prioritats generals defensables com a tals. Podríem dir que aquests quatre valors troncals serien defensables com a valors universals, però així i tot seria legítim que algú ho discutís, perquè ningú no té la prerrogativa d'establir universalitats necessàries en el món dels valors. Amb tot, sense pretensió dogmàtica en absolut, podríem acordar provisionalment el caràcter universalment valuós del coneixement, la dignitat, la bondat i la bellesa.

Ara bé, el paisatge no està entre aquests quatre, almenys directament o explícitament, però sí que l'hem pogut derivar de, com a mínim, dos d'ells. Ningú no diu, d'altra banda, que la universalitat es perdi per sota d'aquells quatre valors troncals; pot haver-hi valors derivats que també siguin universals. Segurament podem establir que, a mesura que les branques es van allunyant del tronc, perden força per ser considerades universals, que els valors en segona, tercera o quarta derivació tendeixen a ser menys universals, més restringits, més particulars. Legítims, però particulars. El paisatge, però, derivat directament de dos d'ells, el coneixement i la bellesa, resulta defensable encara com un valor universal? Aquesta és la qüestió que ara tractarem.

El camí per reconèixer la universalitat d'un valor no és únic, però sens dubte un dels camins principals és el del reconeixement de la seva necessitat per a la condició humana entesa en el seu sentit més bàsic, i per això, més universalitzable, perquè tots els éssers humans som iguals en la dimensió bàsica. És necessari el paisatge per a la vida humana? Aquesta és

la pregunta simple, però la resposta probablement no sigui tan fàcil com podria semblar per la simplicitat de la pregunta. Les respostes, en rigor, només poden ser dues: no és necessari o sí que ho és.

Convé recordar que, més amunt, hem anticipat una noció de *paisatge*, sense pretensió de definició essencial, però amb voluntat de rigor, quan derivàvem el valor paisatge del valor coneixement. Dèiem: “L’espai no és per a nosaltres una opció, sinó una exigència prèviament donada i irrenunciable, i la versió humanitzada de la noció freda de l’espai és precisament el paisatge, en tant que és la conformació física amb perfils variables que acull la nostra corporalitat”. Podem complementar aquesta noció amb d’altres que ens vagin situant en l’apreciació més fina del que és el paisatge. Diu Joan Nogué en l’encapçalament d’una argumentació, que aprofitem en allò que té també de concepte interessant: “Si entenem el paisatge com un escenari natural mediatitzat per la cultura, com la projecció cultural d’una societat en un espai determinat [...]” (Nogué, 2009: p. 275). Doncs, bé, si l’entendem així, estem davant d’alguns conceptes de gran volada: *escenari natural*, és a dir, natura, i *mediatització* i *projecció cultural*, és a dir, cultura. Estem, doncs, davant del doble component estructural, literalment essencial, natura i cultura, sense el qual seria incomprendible l’anomenat *fenomen humà*. La cèlebre dialèctica entre natura i cultura és la que explica la nostra singular complexitat com a espècie, és la que ens constitueix radicalment. I el paisatge és, de manera més visible que altres elements, un punt de trobada indefugible entre les dues: és natura, perquè, com dèiem, és “espai prèviament donat i irrenunciable”, i és cultura perquè en la nostra ocupació de l’espai, sobretot, però en la sola mirada que hi dirigim, el transformem i l’incorporem, literalment i cercant la redundància, a la nostra corporalitat, que s’hi acomoda o que s’hi incomoda, segons els casos; especialment també a la nostra sensibilitat, que en gaudeix o en pateix, també segons els casos, i finalment a la nostra intel·ligència, que comprèn,

amb més o menys finesa, el valor, els condicionants i els límits de tot plegat.

Una mostra, no pas única, però sí molt autoritzada filosòficament, de com el paisatge s'incorpora a la nostra vida, especialment a la nostra sensibilitat, ens la dóna el filòsof que obre el pas al pensament contemporani, Immanuel Kant. En una petita però molt recomanable obra, *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime* (Kant, 2008), ens diu que allò que ens permet parlar de sublimitat i bellesa és sobretot una capacitat sentimental o emocional, que analitza molt acuradament; per exemple: “El sentiment més delicat [...] és de dues espècies: el sentiment del *sublim* i el del *bell*. [...] La vista d’una muntanya, amb els cims nevats que traspassen els núvols, la descripció d’una tempesta furiosa o la descripció de l’imperi infernal que fa Milton, susciten complaença, però amb horror. Per contra, l’aspecte d’un prat ple de flors, de valls amb rierols que hi serpentegen, amb tot de ramats pasturant-hi, [...] originen també una sensació plaent, però alegre i riallera. Perquè la primera impressió tingui lloc en nosaltres, hem de tenir un *sentiment del sublim*, per tenir i gaudir de la segona, hem de tenir un *sentiment del bell*. [...] La nit és *sublim*, el dia és *bell*. [...] El que és sublim *commou*; el que és bell *encanta*. El rostre de l’home que es troba en ple sentiment del sublim és seriós, potser fins i tot rígid i astorat. Per contra, la viva sensació del bell es declara en la mirada per la seva esplendorosa serenitat, pels trets del somriure i sovint de l’alegria” (Kant, 2008: p. 31-32). Kant, doncs, a la porta intel·lectual del nostre temps, ens situa precisament amb exemples paisatgístics davant la necessitat de reconèixer el món interior de la sensibilitat humana com el dipòsit únic de la bellesa i la sublimitat. Recordem que és el seu segle, el XVIII, el que donarà estatus acadèmic a la filosofia de la sensibilitat o Estètica. Kant, que, d’altra banda, és el filòsof a qui hem de reconèixer la defensa més afinada i més contundent alhora de la idea de dignitat humana, associada a les cèlebres formulacions

de l'imperatiu categòric, ens ofereix també una interessant vinculació simultània de la dignitat humana i de la sensibilitat amb la nostra naturalesa d'éssers humans en aquest breu passatge de la mateixa obra: "Aquests principis no són regles especulatives, sinó la consciència d'un sentiment que viu en el pit de tota persona [...]; crec que pot resumir-se dient que és el 'sentiment de la bellesa i de la dignitat de la naturalesa humana'" (Kant, 2008: p. 47). És veritablement engrescador que allò que algú podria considerar només un complement, un ornament banal (la bellesa), sigui associat per un home com Kant a la dignitat, per actuar conjuntament com a qualificadors de la naturalesa humana.

Si acceptem aquesta anàlisi, la conclusió és clara: el paisatge constitueix un *valor necessari* de l'existència humana, com a espai irrenunciable on la força originària de la natura amb els seus contorns i perfils i la força adaptativa, transformadora i finalment creadora de les societats humanes es troben i produeixen el resultat de l'escenari vital que fa millors o pitjors, tolerables o intolerables, les vides de les persones. Si un valor és necessari per a la vida humana, aleshores és un valor universal, que interessa tota l'espècie; altrament, estariem postulant la desigualtat, la injustícia, que permetria que una part de la humanitat no accedís a alguna cosa que hem considerat com a necessària per a la seva existència digna. Aquí, a més, s'obre una porta a la reflexió ètica, amb derivacions polítiques evidents: la dignitat de la naturalesa humana postula un dret com a mínim moral, un cert dret al paisatge. Però és un camí que avui no ens toca recórrer en els seus aspectes més jurídics o polítics, d'altra banda perfectament derivables del que acabem de dir.

Ens hem de concentrar en el nostre fil argumental, que ens porta, un cop reconegut el paisatge com a valor, com a valor necessari i com a valor universal, a establir la ciutadania com a dipositària o titular del valor del paisatge.

Aturem-nos en la noció de *ciudadania* en primer lloc. La ciutadania pot ser entesa simplement, però molt decisivament, com el conjunt de persones que constitueixen les societats humanes, sigui quin sigui l'àmbit (local, nacional, estatal, europeu, mundial) que prenguem com a referència. Aquesta noció de ciutadania, decisiva com dèiem, és determinant si es combina amb la noció més abstracta, però fonamental, de ciutadania com a condició juridicopolítica de les persones reconegudes com a titulars de drets fonamentals, nascuts de les declaracions de drets humans i de les constitucions democràtiques.

Dipositària o titular, és a dir, en possessió d'una capacitat de ser reconeguda com a responsable plena d'algun dret. Sense entrar en el rang del dret, i encara que només fos, al nostre efecte, un *dret moral*, més ètic i polític que estrictament jurídic, podem defensar la ciutadania com a dipositària de la responsabilitat sobre el paisatge: en un doble sentit, d'una banda semblant a la responsabilitat del propietari (no en un sentit mercantil), que no pot acceptar que ningú alteri o degradi allò que sap que és seu, i d'una altra banda, responsable com a obligada a fer-se'n càrrec, a assumir-ne la cura, a tenir-hi una relació constructiva i no destructiva: segons un tradicional *dictum* jurídic, ningú no va contra els seus actes, és a dir, ningú (llevat d'un cas d'alienació mental) no pot anar contra si mateix, i en la mesura que el paisatge és determinant de la qualitat i la dignitat de la nostra vida, és part de nosaltres mateixos i en som, per això, responsables en primer terme.

Això, que pot ser assumit, entès i defensat teòricament, com acabem de fer, té dos problemes: d'una banda, la plasmació objectiva dels drets i deures inherents a aquesta titularitat o condició de dipositària d'un dret que reconeixem a la ciutadania. És veritat que en termes molt genèrics les successives reformes de les cartes internacionals de drets humans van acostant-se a aquest reconeixement, si més no en forma de protecció del

medi ambient; això inclou, sens dubte, el paisatge, però d'una manera poc precisa, que pot considerar-se encara insatisfactòria. Sabem que els reconeixements de drets humans són fets, és clar, *humanament*, és a dir, en processos històrics graduals i és de suposar que el reconeixement del dret al paisatge pot venir després del reconeixement del dret a un entorn saludable i sostenible. En qualsevol cas, és una dimensió important des de la nostra perspectiva. Com a derivació d'aquest dret, quedarà encara, quan s'hagi fet el reconeixement explícit del dret al paisatge, la traducció d'aquesta norma internacional no vinculant a l'esfera jurídica vinculant, la pròpia dels cossos legislatius estatals o nacionals. Però això, lamentablement, encara ens queda més lluny.

La clau: l'educació

Si acceptem en termes genèrics un dret de la ciutadania al paisatge i si, com dèiem en començar, el paisatge és sobretot la percepció del paisatge, la mirada que l'acull, aleshores cal preguntar-se si la capacitat de mirar, necessària per gaudir del dret al paisatge, és una capacitat que els humans tenim plenament desenvolupada pel sol fet de néixer. La resposta és, en aquest cas, ben fàcil: com en gairebé tot, la llarga etapa de total immaduresa de l'infant humà és al mateix temps un continent de possibilitats i un desert de realitats acabades; totes les possibilitats ho són en estat precisament *potencial*, que cal conrear, que cal fer créixer, que cal, en definitiva, educar per permetre la seva maduració com a realitats efectives de la condició individual adulta.

Podríem dir que l'educació és la clau amb què la ciutadania, titular i dipositària del dret al paisatge, pot accedir al ple ús i gaudi del seu bé, del seu valor. Perquè cal reconèixer que, com la sensibilitat per a l'art o per a

la literatura o per a la dignitat dels altres (les primeres, sensibilitats estètiques; la darrera, sensibilitat ètica, però totes sensibilitats) necessiten ser educades. Un concepte massa restringit, lamentablement molt reduccionista, ens ha fet creure que només cal educar o, com a mínim, que principalment cal educar el vessant racional o teorètic, el que s'omple amb el valor coneixement. Greu error: tots els vessants o eixos antropològics abans esmentats necessiten igualment ser educats, perquè *tota* la naturalesa humana, no solament la capacitat racional, és sempre inacabada, necessitada de construcció (educació) i permanent reconstrucció de si mateixa (educació al llarg de la vida). Per això parlem de la importància de l'educació de la sensibilitat.

El clam del nen de Galeano, “Papá, ¡enséñame a mirar el mar!”, és l'expressió elemental, simple, però autèntica, de la necessitat de l'educació de la sensibilitat per al paisatge. Tots els adults que creiem tenir poc o molt aquesta sensibilitat hem de reconèixer que la tenim perquè l'hem educada, no formalment, perquè el currículum acadèmic bàsic no la preveu, però sí a través d'activitats educatives no formals, com poden ser la literatura, la fotografia, el cinema, l'excursionisme o altres d'anàlogues. Els catalans tenim la sort d'haver pogut tenir un *educador literari* del paisatge de primera categoria, Josep Pla, que, en els més diversos escrits, ens ha ensenyat a posar adjectius, sovint sorprenents, gairebé increïbles, a paisatges que abans de llegir-lo ens deien força menys del que ens han dit després. Un exemple senzill, gairebé tòpic de Pla, és una de les seves mil descripcions del paisatge empordanès: “A ple sol el conjunt forma un paisatge d'una vitalitat resplendent, meravellosa, gran, i en la calma tardorenca crea com un llunyà ensonyament de suavitat greu i compassada, que de vegades romp la tramuntana, i dibuixa llavors un país d'una precisió, d'un detallisme, d'una minuciositat, prodigiosos, esmerilats. [...] Aquest perfil tan bell, d'un arabesc tan amable, sembla recollir la gran plana en una prodigiosa

abraçada que projecta, en l'ànim de tothom qui la contempla, una sensació de recolliment i de calma” (Pla, 1992: p. 784). Vet aquí, doncs, un exemple d'educació informal de gran eficàcia. Però podem anar més enllà en la comprensió del fet educatiu per inserir-hi l'educació de la sensibilitat per al paisatge?

Fem-ho a través d'una de les millors definicions d'*educació* que conec. Pertany a un filòsof i psicòleg relativament poc conegut, Eduard Spranger, del corrent filosòfic historicista i vitalista de Dilthey. La seva definició d'*educació* ens servirà directament per al nostre interès. Diu així: “Educar és transferir a un altre, amb abnegat amor, la resolució de desenrotllar de dins a fora tota la seva capacitat de rebre i forjar valors” (Spranger, 1966: p. 452). No en farem un comentari exhaustiu, tot i que dóna molt de si, sinó que ens concentrarem en els punts de relació més directa amb el nostre objectiu. La primera característica que cal destacar és que no es refereix de manera reduccionista o professionalista només a l'educació formal, la dels anomenats *centres educatius*, sinó que sota aquesta noció s'hi poden entendre totes les formes d'educació no formal: la familiar, la social, la literària, perquè des d'arreu es pot tenir l'actitud educadora i els objectius exigits.

Primer, l'actitud educadora genuïna: és una actitud expressament orientada a la transferència d'alguna cosa entre persones, que exclou, doncs, les frívols especulacions sobre les possibilitats educadores de les màquines, perquè educar és un acte essencialment interpersonal. Persones, professionals o no, però sempre persones que comuniquen o traspassen quelcom a unes altres.

En segon lloc és, sobretot, interpersonal per la segona característica: la disposició emocional, empàtica, amorosa, que reclama de l'educador o educadora. L'adjectiu abnegat que precedeix l'amor té un punt, potser exagerat, d'exigència, però no hi ha dubte que l'amor autèntic, l'amor pe-

dagògic (perquè, com diria el vell Aristòtil de l'ésser, l'amor es diu de moltes maneres), és *conditio sine qua non* de l'acte i del resultat educatiu. Ho és perquè la disposició amorosa de l'educador és la que obre la porta de la confiança de l'educand respecte a qui vol educar-lo, la que el fa sentir-se respectat i valorat, la que li permet no sentir-se tractat com un objecte, que omplirà estadístiques de rendiments del sistema, per bé o per mal, sinó un subjecte ple de sentiment, d'emocions, sovint d'inseguretat; perquè és un subjecte, a més, tendre, que se sap inacabat, encara que de moment ell no sap que no ho serà mai, d'acabat del tot, que espera ser ajudat en la seva singularitat i que només reaccionarà positivament als estímuls educatius si confia que aquests estímuls li són d'interès per al seu creixement individual i la seva integració social. Això, certament, només s'aconsegueix amb l'amor pedagògic, amb l'emoció, filla de la sensibilitat. Vet aquí un punt de connexió profund amb allò que estem postulant des del començament, l'educació de la sensibilitat, que ara ens apareix com l'educació *a través de* la sensibilitat. Podríem parafrasejar Kant quan deia que només es pot educar *per a* la llibertat *en* la llibertat dient que només es pot educar *per a* la sensibilitat *a través de* la sensibilitat mateixa, fins al punt que no solament l'educació de la sensibilitat necessita, segons Spranger, la sensibilitat, sinó tota educació, també la de la intel·ligència, com veurem.

Tercer aspecte de gran interès: allò que s'ha de transferir amb amor no és quelcom fàcilment identificable, com ho serien les matemàtiques, la música, la història o, simplement, els coneixements, sinó una *resolució*, és a dir, una íntima actitud o disposició personal (per això novament la importància de la relació interpersonal), consistent, per dir-ho en termes gairebé col·loquials, en el fet de *tenir ganes* d'alguna cosa. Tenir-ne ganes! Sentir el gust, també podríem dir, perquè quan tenim ganes de fer alguna cosa és perquè ens agrada, perquè hi tenim una implicació emocional, allò que també podríem dir-ne una motivació realment sentida a dins nostre.

Quart aspecte d'interès: la resolució, les *ganes*, a quin objecte es dirigeixen? Encara no a cap objecte extern identificable fàcilment. Encara ens movem en l'íntima intimitat de l'educand: són les *ganes* de “desenrotllar de dins a fora tota una seva capacitat”. Aturem-nos aquí. Val la pena: es tracta d'assolir que l'educand, i això val sobretot per a infants, però es pot dir el mateix dels adults, vulgui desplegar quelcom intern a ell mateix, i fer-ho “de dins a fora”, que concentri les seves *ganes* a fer-se créixer quelcom que té a dins i ho desplegui, ho faci sortir, ho tregui fora, com diu Spranger. Estem parlant, sense haver-ho dit encara, d'un exercici d'autonomia, de responsabilitat sobre un mateix i a partir d'un mateix. Els pedagogs més profunds i seriosos centren sempre en aquesta construcció interna de projecte propi, en l'autonomia del subjecte, la grandesa de l'educació. Parlant amb rigor, no eduquem persones: eduquem, estimulem, l'autoconstrucció, l'autodesplegament personal dels nostres educands; si no és així, l'educació és una imposició artificiosa, en el fons falsa. En el fons del fons, estem dient (i ja sé que el repte és d'una magnitud astoradora) que la bona educació és la que estimula en el subjecte la seva capacitat d'autoeducar-se, que cadascú ha de ser, finalment, el gran educador de si mateix. Això ens portaria a territoris de gran dificultat especulativa, si no acabéssim el nostre comentari de la definició. Acabem-lo.

Perquè hi ha un cinquè i últim aspecte essencial que cal comentar. La capacitat no és una capacitat indefinida o genèrica: és la capacitat, podríem dir natural o innata, “de rebre i forjar valors”. Vet aquí que se'ns tanca, felïçment, el cercle al servei de l'interès del capítol. Perquè ja ho podem anticipar: el paisatge és aquí, el paisatge és un dels molts valors que l'educand pot rebre o forjar. Perquè és interessant subratllar, primer, que Spranger tria com a referent de la capacitat humana d'educar i d'autoeducar-se una noció que hem analitzat profusament, la noció de valor. No la noció de coneixement, o la de virtut, o la de bons hàbits personals i socials, o la de

domini d'una tècnica professional, com a referents de l'educació. Tria els valors, perquè l'ésser humà és un ésser valoratiu abans que ho sàpiga, és un ésser valoratiu natural, perquè l'evolució de la seva espècie, de l'espècie dintre de la qual neix, l'ha portat al terreny obert de la llibertat que consisteix a poder i haver de triar, i en la tria hi ha l'exercici permanent, encara que no ho sembli, de la valoració, de l'atribució de més o menys valor a cada opció, d'acord amb el qual decidim; per tant, si som essencialment lliures, som essencialment éssers de valors, valoratius. I Spranger apunta justament a aquesta dimensió fonamental de l'ésser humà per dir que se n'ha de desplegar la capacitat de rebre'ls i de forjar-los. És molt interessant també la doble dimensió, rebre i forjar: és a dir, ser educat en el reconeixement d'allò que l'espècie considera valuós, rebre-ho (coneixement, dignitat, bondat, bellesa, per citar els que hem acordat), però reconeixent que la llibertat ens pot i ens ha de portar a una creació i una recreació permanent de valors nous, a forjar-los. Altrament, ni la societat ni la història no avançarien.

Com dèiem, doncs, el paisatge forma part, com a valor que hem arribat a considerar universal, dels objectius educatius. I, pel que hem dit en derivar-lo dels valors troncats coneixement i bellesa, formaria part de l'educació en el registre teorètic o racional (conceptualització, ciència, capacitat de teoritzar-lo) i del registre sensible (bellesa, capacitat de sentir-lo, de gaudir-ne).

Voldria aturar-me un moment en el registre sensible o estètic, perquè és sens dubte sobre el paisatge que la capacitat de sentir la bellesa resulta especialment determinant de l'atracció i l'interès de totes les persones. Dit d'una altra manera, poques persones poden i volen ser teòriques o científiques del paisatge, però tenim la necessitat, perquè hem dit que era un valor universal, que absolutament totes les persones puguin accedir al gaudi del paisatge, com a benefici directe per al seu benestar personal i col·lectiu, per

al seu dret a la qualitat de vida. Doncs bé, una raó molt important per a l'educació de la sensibilitat no és només que permet que l'educand accedeixi a la bellesa (la d'un paisatge, la d'una peça musical, d'una persona, d'una construcció...), sinó que és també un camí per a la construcció de la seva sensibilitat ètica. No són en absolut la mateixa sensibilitat, però comparteixen algunes arrels, la més important de les quals es diu sentit del respecte. En efecte, la contemplació estètica, el gaudi de la bellesa, té com a efecte l'infinit respecte per allò que és bell, un profund reconeixement del seu valor i, per tant, de la seva dignitat. I aquí és on es produeix la connexió entre ètica i estètica: en la dignitat, que és el valor ètic nuclear, com hem vist, que ho és primerament de tota persona pel sol fet de ser-ho, i derivadament de tot allò que les persones valorem com a bo per a nosaltres, entre d'altres, la bellesa. Alguns autors han parlat (Marc Augé, Neil Leach) dels “no-llocs” com a espais mancats de bellesa, marcats pel tòpic homogeneïtzador suposadament funcional, però totalment despersonalitzat. “No-llocs” que en la seva manca de bellesa són *no estètics*, és a dir, són *anestètics* i produeixen, per tant, *anestèsia*: és a dir, adormen les persones, els indueixen un son del qual, si els “no-llocs” proliferen (i la manca de valoració del paisatge és una amplificació del “no-lloc”), difícilment es despertaran. No educar la sensibilitat, la capacitat de captar, com dèiem, matisos atractius, conjunts equilibrats, harmonies ocultes, diferències estimulants, contrastos exultants i d'emocionar-nos-hi és també dificultar l'accés a l'altra sensibilitat, tan necessària per a la vida, com és la sensibilitat ètica, basada precisament en el sentit del reconeixement i del respecte. En un dels projectes educatius més antics que coneixem, el projecte educatiu dels sofistes, l'educació de la sensibilitat era central. Més enllà del descrèdit que van merèixer per algunes pràctiques retòriques abusives, van tenir molt clar que l'èxit d'un noi grec a l'àgora, és a dir, el seu èxit a la vida i la seva felicitat, era la riquesa humana de la seva personalitat, i per això van

proposar educar-lo per al que ells en deien la *kalokagathia*, substantiu abstracte format a partir de dos adjectius, *kalós* (bell) i *agathós* (bo), units per la conjunció *kaí* (i), una fusió entranyablement meritòria de bellesa i bondat, d'ètica i d'estètica. No és moment ara d'entrar en detalls, però creiem que és una referència clàssica que il·lustra un dels fils argumentals d'aquest capítol: la importància de l'educació de la sensibilitat per poder assumir el valor del paisatge, en el nostre cas, però de conseqüències positives que desborden, per bé, l'interès estrictament paisatgístic.

No és tampoc objectiu d'aquest capítol decidir de quina manera curricular pot dur-se a terme l'educació de la sensibilitat per al paisatge en l'àmbit de l'educació dita formal. Sí que és objectiu del capítol introductori, en canvi, plantejar i proposar obertament que l'educació (la formal, la no formal i la informal) en el paisatge és una condició per al desplegament no tan sols de la pròpia personalitat de cada individu, sinó també per al desplegament de la plena ciutadania, en tant que és titular o dipositària del dret al paisatge (dret moral, i esperem un dia no llunyà també positiu). Perquè és evident que una ciutadania no educada en la sensibilitat i el coneixement del paisatge és una ciutadania titular d'un dret, responsable d'un bé, al qual no té accés per falta de clau.

Ens cal encara, abans de cloure, prendre una perspectiva educativa que no és només complementària, sinó substancial: és la perspectiva, ja insinuada, de l'interès de l'educació no formal i informal; o encara millor, de la perspectiva d'educació en paisatge que podríem anomenar *difusa* que s'obté de fonts múltiples, de caràcter cívic, associatiu, polític, administratiu, cultural, en els terrenys literari, plàstic, teatral, cinematogràfic, que pot tenir tanta o més força que l'educació formal, sobretot si pensem que un ideal educatiu és també l'educació al llarg de la vida, que difícilment pot fer-se amb els esquemes i els hàbits propis de l'educació formal. Aquí és on la imaginació dels teòrics del paisatge ha d'intentar crear propostes que si-

guin assumibles i practicables en tots aquells àmbits, amb el convenciment i l'esperança que els resultats poden ser de gran interès.

Per acabar, voldria aportar dues cites de dos genis de la literatura, que enllacen molt directament amb el fil central d'aquest text. La seva paraula ens acabarà situant de ple on jo, molt més modestament, només he intentat acostar el lector.

Sobre el fet estètic, que certament té un component misteriós que dificulta la seva educabilitat, ens diu Jorge Luis Borges: “La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no se produce, es, quizá, el hecho estético” (Borges, 1989: p. 13). El text parla sol i ens deixa plantejades tant la grandesa del fet estètic com la dificultat d'educar-lo o educar-ne la sensibilitat. La qual cosa, òbviament, no és una raó per desistir-ne, sinó una raó per insistir-hi incansablement.

Fernando Pessoa ens parla del pes de la subjectivitat en la percepció dels paisatges, d'on cal deduir la necessitat d'educar els subjectes perquè s'ho juguen tot en el seu propi interior: “Hi ha una erudició del coneixement, que és pròpiament allò que es diu erudició, i hi ha una erudició de l'enteniment, que és allò que es diu cultura. Però hi ha també una erudició de la sensibilitat. [...] Mai no desembarquem de nosaltres [mateixos]. Mai no arribarem a altri, si no és alteritzant-nos per la imaginació sensible de nosaltres mateixos. Els vertaders paisatges són els que nosaltres mateixos creem, perquè així, essent-ne déus, els veiem com vertaderament són, que és com van ser creats” (Pessoa, 2002: p. 145).

Referències bibliogràfiques

BORGES, Jorge Luis (1989). “La muralla y los libros”, dins *Otras inquisiciones*. Barcelona: Emecé, p. 11 - 13. (Obras Completas; 2).

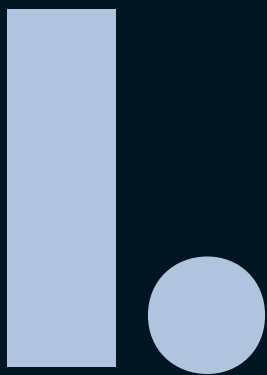
KANT, Immanuel (2008). *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime*. Madrid: Alianza Editorial.

NOGUÉ, Joan (2009). *Entre paisajes*. Barcelona: Àmbit.

PESSOA, Fernando (2002). *Llibre del desassossec*. Barcelona: Quaderns Crema.

PLA, Josep (1992). “Guia de Catalunya”, dins *Tres guies*. Barcelona: Destino.

SPRANGER, Eduard (1966). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente.



Paisatge,
educació i
qualitat de vida



L'educació en el Conveni europeu del paisatge

Maguelonne Déjeant-Pons

“El paisatge és com un llibre obert. Des d’un punt de vista educatiu, és un recurs documental d’una riquesa incomparable, tot i que ens hàgim acostumat a consultar-ne només unes quantes pàgines. Ens pertany a tots i només podrà sobreviure si tots ens en fem responsables, ja que algunes de les seves pàgines estan en mans de persones que possiblement no són conscients del que tenen. De vegades desaprofitem l’ocasió de passar més temps descansant als prats i contemplant el nostre voltant. Ens hem preocupat de moltes urgències, sense temps ni ganes de seure arran d’aquesta terra que tantes coses ens ensenya. I això sense parlar d’un gran buit de l’educació: ningú no ens ha ensenyat a observar, a mirar i a entendre el que ens envolta, per tal d’arribar a saber per què és fonamental que la diversitat del planeta estigui sempre a les nostres mans.” (Feehan, 2005: p. 43).

El Consell d’Europa és un organisme intergovernamental internacional, amb seu a Estrasburg, creat l’any 1949 i que actualment està format per 47 estats.¹ Els seus objectius principals són fomentar la democràcia, els drets humans i l’estat de dret, com també buscar solucions comunes als grans problemes socials d’Europa. Aquesta organització treballa també a favor d’un desenvolupament territorial sostenible, d’acord amb la Recomanació Rec (2002)1 del Comitè de Ministres als estats membres sobre els principis rectors d’un desenvolupament territorial sostenible del continent europeu (Consell d’Europa, 2002).² La idea de fons és preservar la qualitat de vida i el benestar dels ciutadans europeus tot tenint en compte els valors

1 Amb data de novembre del 2010, els estats membres del Consell d’Europa són els següents: Albània, Alemanya, Andorra, Antiga República Iugoslava de Macedònia, Armènia, Àustria, Azerbaidjan, Bèlgica, Bòsnia i Hercegovina, Bulgària, Croàcia, Dinamarca, Eslovàquia, Eslovènia, Espanya, Estònia, Federació Russa, Finlàndia, França, Geòrgia, Grècia, Hongria, Irlanda, Islàndia, Itàlia, Letònia, Liechtenstein, Lituània, Luxemburg, Malta, Moldàvia, Mònaco, Montenegro, Noruega, Països Baixos, Polònia, Portugal, Regne Unit, República Txeca, Romania, San Marino, Sèrbia, Suècia, Suïssa, Turquia, Ucraïna i Xipre.

2 Consulteu també les declaracions de Ljubljana sobre la dimensió territorial del desenvolupament sostenible (Consell d’Europa, 2003) i la de Lisboa sobre “Xarxes per al desenvolupament territorial sostenible del continent europeu: ponts a través d’Europa” (Consell d’Europa, 2009a).

paisatgístics, naturals i culturals. Amb aquest objectiu, el Consell d'Europa va impulsar l'elaboració del Conveni europeu del paisatge.

El Conveni europeu del paisatge

El Conveni europeu del paisatge, signat a Florència l'any 2000 per iniciativa del Consell d'Europa, representa una contribució decisiva per tal de fer realitat aquests objectius. El Conveni constitueix el primer tractat internacional dedicat al desenvolupament sostenible, un aspecte que comprèn la dimensió cultural. Els estats membres del Consell d'Europa signants del Conveni es declaren partidaris 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). A més, el Conveni té l'objectiu de fomentar la protecció, la gestió i l'ordenació dels paisatges europeus i d'organitzar la cooperació europea en aquest terreny. La finalitat és garantir la consideració dels paisatges europeus mitjançant l'adopció de mesures d'abast estatal i la cooperació en l'àmbit europeu.

Tal com es reflecteix en el preàmbul, el Conveni s'emmarca en el context dels esforços del Consell d'Europa en el camp del patrimoni natural i cultural, l'ordenació territorial i el medi ambient. La preocupació pel desenvolupament sostenible, plasmada a la Cimera de la Terra sobre Desenvolupament Sostenible que va tenir lloc a Rio de Janeiro l'any 1992 i després a la Cimera Mundial de Desenvolupament Sostenible de Johannesburg l'any 2002, situa el paisatge en una posició de predomini com a factor d'equilibri entre un patrimoni natural i cultural que reflecteix la identitat i la diversitat europees i també com a recurs econòmic creador d'ocupació vinculat a l'auge d'un model de turisme sostenible. El preàmbul del Conveni també subratlla que el paisatge té un paper fonamental en l'entorn quotidià de les poblacions tant urbanes com rurals, en el cas dels paisatges valuosos i també en els més quotidians. La ciutadania ha de tenir una implicació activa en la gestió i l'ordenació del paisatge i s'ha de sentir responsable del seu futur. Finalment, el text fa èmfasi en el fet que els estats membres del Consell d'Europa, amb la voluntat de fomentar els ideals que formen part del seu patrimoni comú mitjançant acords internacionals,

consideren que el paisatge és un actiu valuós que cal preservar i gestionar per mitjà d'una cooperació internacional efectiva i estructurada al voltant d'un instrument jurídic centrat exclusivament en el paisatge.

Disposicions del Conveni europeu del paisatge amb relació a l'educació

Pel que fa a l'educació en paisatge, l'article 6 del Conveni europeu del paisatge, centrat en les mesures concretes, estableix que cada part s'ha de comprometre a fomentar una “formació específica a les escoles i 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” (Consell d'Europa, 2000: art. 6B.c).

Altres disposicions complementàries fan referència a la sensibilització i la formació. Així, cadascuna de les parts es compromet a impulsar la sensibilització de la societat civil, les organitzacions privades i les autoritats públiques envers el valor dels paisatges, la seva importància i la seva transformació, i a fomentar la formació d'experts en l'anàlisi i la intervenció en els paisatges, com també programes pluridisciplinaris de formació centrats en la política, la protecció, la gestió i l'ordenació del paisatge adreçats als professionals dels sectors públic i privat i a les associacions especialitzades en aquesta matèria.

El Conveni europeu del paisatge reconeix en el preàmbul que “el paisatge és un element important de la qualitat de vida de les poblacions” i que “el paisatge és un element fonamental del benestar individual i social”. A més, indica que els estats membres del Consell d'Europa aspiren a “respondre a la voluntat pública de gaudir de paisatges de qualitat i de tenir un paper actiu en la seva transformació” i que protegir-los, gestionar-los i planificar-los “impliquen drets i responsabilitats per a tothom”.

Finalment, el text afirma que cada part s'ha de comprometre a definir objectius de qualitat paisatgística³ per als paisatges identificats i classificats,

³ El Conveni europeu del paisatge defineix els objectius de qualitat paisatgística com la formulació per part de les autoritats públiques competents, i per a un paisatge concret, de les “aspiracions que tenen les poblacions pel que fa a les característiques paisatgístiques del seu entorn” (Consell d'Europa, 2000: art. 1c).

després d'una consulta pública tal com estableix l'article 5c (Consell d'Europa, 2000: art. 6D), i que aquestes consultes públiques les han d'impulsar les mateixes parts per mitjà de procediments per a la participació de la ciutadania i d'altres agents interessats en la definició i la implementació de les polítiques paisatgístiques (Consell d'Europa, 2000: art. 5c).



Imatge 1. El Conveni europeu del paisatge estableix que cada part signant s'ha de comprometre a fomentar una formació específica a les escoles i universitats que tracti els valors associats al paisatge així com la seva protecció, gestió i planificació.

Prenent com a base tot això, l'educació dels nens i els joves en paisatge esdevé un factor decisiu, ja que, d'una banda, els joves són una part integral de la ciutadania i de les poblacions esmentades i, per tant, han de poder “gaudir d'uns paisatges de qualitat” i “tenir un paper actiu en la seva transformació”; i, de l'altra, els joves d'avui són els adults de demà, els agents i els responsables de prendre les decisions del futur.

Textos de referència amb relació al paisatge i l'educació

A més del Conveni europeu del paisatge, cal destacar tres recomanacions del Comitè de Ministres del Consell d'Europa considerades de referència pel que fa a la relació entre paisatge i educació.

Recomanació CM/Rec (2008)3 del Comitè de Ministres als estats membres sobre les orientacions per aplicar el Conveni europeu del paisatge

Aquest text dedica tot un apartat a la participació, la sensibilització, la formació i l'educació (Consell d'Europa, 2008: apartat II.2.3). Parteix de la premissa que tot i que l'educació en paisatge ja existeix en alguns estats i en alguns centres educatius del conjunt de països del Consell d'Europa, cal reforçar-la a fi i efecte d'aconseguir que els infants desenvolupin una sensibilitat més gran envers els aspectes relacionats amb el seu entorn vital. A més, aquest procés representa un mitjà més per arribar a la població a través de les famílies.

La recomanació indica que l'assoliment d'aquesta fita pot passar per l'ensenyament de diferents disciplines, des de la geografia, la història, les ciències naturals o l'economia fins a la literatura, l'art, l'arquitectura, l'enginyeria civil o fins i tot l'educació per a la ciutadania. Així mateix, recomana que els programes didàctics dels diferents nivells dediquin esforços a l'educació en temes paisatgístics, per mitjà de la difusió de la bibliografia centrada en el paisatge i la iniciació en les relacions entre entorn vital i paisatge, entre ecologia i paisatge i també pel que fa a qüestions socials i econòmiques.

Finalment, la recomanació afirma que el paisatge constitueix un recurs pedagògic, ja que situa els alumnes davant els signes més visibles del seu entorn, que els remetent als reptes vinculats a la planificació territorial. A més, afegeix que la lectura del paisatge també permet entendre les dinàmiques, actuals i històriques, de la producció del paisatge, com a expressió de la identitat dels col·lectius.

Recomanació R (98)5 del Comitè de Ministres als estats membres sobre la pedagogia del patrimoni

El Comitè de Ministres afirma en aquesta recomanació del 1998 que les accions de pedagogia del patrimoni són una de les millors maneres de donar sentit al futur tot enfortint el coneixement del passat, i recomana als governs dels estats membres que adoptin les mesures escaients, de tipus legislatiu, reglamentari, administratiu o financer, per impulsar i desenvolupar accions de pedagogia i sensibilització dels més joves envers el patrimoni, tot prenent com a referència els principis establerts.

Un informe redactat pel Comitè del Patrimoni Cultural indica que “l’impuls aportat per la recomanació no s’ha aturat mai. Un cop traduïda al grec per les autoritats d’aquest país, es va fer arribar [...] a tots els departaments del Ministeri de Cultura grec, com, per exemple, l’Eforat d’Antiguitats i Museus. Una iniciativa similar es va dur a terme a Polònia, on el text, un cop traduït, es va difondre a totes les escoles. Itàlia representa un exemple d’excel·lència quant a la utilització [...] i la difusió d’aquest document. El text es va publicar íntegrament, i novament, en un document que es va donar a conèixer l’any passat [...]. A més, cal destacar que alguns dels projectes estatals més ambiciosos s’han inspirat, tal com reconeixen els mateixos impulsors, en els principis expressats a la recomanació. Un exemple en seria el projecte Suomen Tammi (1998-2004)” (Branchesi, 2007: p. 177).

Àmbit d’aplicació i definicions

La recomanació del Comitè de Ministres de l’any 1998 estableix la definició de quatre conceptes bàsics: el *patrimoni cultural*, entès com totes les traces materials i no materials d’origen humà i totes les traces que combinen la intervenció de l’home i la natura; la *pedagogia del patrimoni*, referida a aquella pedagogia fonamentada en el patrimoni cultural i que integra uns mètodes d’ensenyament actius, una visió pluridisciplinària i una vinculació entre ensenyament i cultura, tot fent ús dels mètodes de comunicació i expressió més variats; *els agents, les associacions o els organismes culturals*, que són tots els professionals, associacions o organismes capacitats que treballen en els terrenys cultural i ambiental, des del patrimoni fins a la creació contemporània, i, finalment, *la classe europea de*

patrimoni, una forma concreta de pedagogia del patrimoni que comprèn intercanvis acadèmics internacionals basats en un projecte comú i centrats en temes vinculats al patrimoni cultural. Aquest tipus de pedagogia es desenvolupa durant els estudis universitaris i implica un treball pràctic sobre el terreny, fora del marc habitual, que permet als joves, de tots els ensenyaments, descobrir els actius del patrimoni en el seu context i valorar-ne la dimensió europea.

Desenvolupament d'accions de pedagogia del patrimoni

Aquesta recomanació considera que cal impulsar la pedagogia del patrimoni, de naturalesa interdisciplinària, en el marc de les disciplines escolars, en tots els nivells i en tots els tipus d'ensenyaments. Quant a l'organització d'aquestes accions pedagògiques, el text assenyala que cal fomentar i facilitar les iniciatives adoptades pels centres escolars i universitaris, els professionals del patrimoni i les associacions, i també els seus organismes rectors. De manera similar, és necessari donar suport als esforços de les associacions i els organismes culturals, sobretot si fan referència a la creació d'iniciatives que impulsin classes de patrimoni, com també facilitar la intervenció de professionals de l'àmbit cultural. Per acabar, es recomana que els col·laboradors i els ministeris competents avaluin els resultats en els àmbits pedagògic, cultural, organitzatiu i financer per a cadascuna de les accions impulsades.

Pel que fa a la formació, la pedagogia del patrimoni estableix un vincle amb els programes escolars i permet una formació adequada dels docents. La recomanació aconsella també que s'organitzin cursos de formació teòricopràctica que permetin la relació entre el personal docent i els agents culturals. Així mateix, afirma que cal sensibilitzar el personal responsable del patrimoni, en tots els àmbits, i, sempre que sigui possible, oferir-los una formació específica per interactuar amb els més joves.

Quant a les mesures administratives, la recomanació estableix que els responsables administratius han de facilitar la mobilitat dels estudiants i els docents. Al seu torn, els docents i els agents culturals han de ser objecte de mesures que els permetin garantir, en les millors condicions possibles, la preparació, l'aplicació i el seguiment de projectes pedagògics vinculats al patrimoni, unes mesures concretades sobretot en classes de patrimoni.

Finalment, és necessari fomentar el desenvolupament de serveis pedagògics en el marc dels organismes culturals.



Imatge 2. El Consell d'Europa recomana als estats facilitar que tots els joves puguin participar en accions de pedagogia del patrimoni.

Quant al finançament, la recomanació aconsella facilitar que tots els joves, independentment de la seva situació familiar o econòmica, puguin participar en accions de pedagogia del patrimoni. Així mateix, cal que els ministeris interessats institucionalitzin un marc de col·laboració, que també podria implicar una part financera, aprofitant, sempre que sigui possible, les estructures existents. D'altra banda, les despeses generades per l'organització de les classes europees de patrimoni (com ara el desplaçament, l'allotjament o la preparació) haurien de ser assumides, encara que sigui parcialment, pels organismes competents. Per acabar, la recomanació assenyalava que l'equip organitzador de les accions de pedagogia del patrimoni ha de disposar, si escau, d'assistència en el marc de l'elaboració de plans financers que no pertanyin al seu camp d'especialitat.

Material pedagògic

D'acord amb aquesta recomanació, els organismes i els ministeris competents de cada país són els encarregats d'elaborar el material pedagògic relacionat amb el patrimoni cultural. D'altra banda, per a realitzar les accions de pedagogia del patrimoni s'ha de poder recórrer a les noves tecnologies de la informació i la comunicació. De la mateixa manera, cal garantir un intercanvi de material i d'experiències i una millor difusió multilateral de la informació sobre els actius patrimonials i sobre els enfocaments pedagògics. Aquest objectiu hauria de passar per la coordinació i pel treball en xarxa.

Recomanació Rec (2002)1 del Comitè de Ministres als estats membres sobre els principis rectors del desenvolupament territorial sostenible del continent europeu

Aquesta recomanació comprèn un apartat relacionat amb la participació efectiva de la societat en els processos de planificació territorial. El document esmenta una disposició fonamental per tal d'impulsar l'educació dels més joves en conceptes com ara *territori* i *paisatge*: “La participació de les noves generacions en els processos de planificació multiplica les probabilitats que la població s'interessi per l'ordenació de la seva regió i que s'hi impliqui d'una manera eficaç i innovadora. Aquest pas representa una condició decisiva per tal que la població accepti la concepció europea” (Consell d'Europa, 2002: apartat VI.5).

Intercanvi d'informació sobre el desplegament del Conveni europeu del paisatge

De manera periòdica, es publica un document de resum de les polítiques paisatgístiques aplicades en els estats membres del Consell d'Europa que es fa ressò de les dades més importants relacionades amb el paisatge. És previst que les dades recollides es vagin introduint progressivament en un sistema d'informació del Consell d'Europa sobre el Conveni europeu del paisatge, un sistema que ha d'incloure una base de dades de les polítiques nacionals.

L'anàlisi de l'aplicació de l'article 6 del Conveni europeu del paisatge, que es va presentar a la V Conferència del Consell d'Europa sobre el Conveni Europeu del Paisatge, evidencia que el paisatge s'acostuma a enfocar des de la perspectiva de la geografia o bé en el marc d'assignatures centrades en el medi ambient.

Exemples de projectes executats en el marc del Consell d'Europa

El Consell d'Europa ha fet aportacions a l'elaboració i la difusió d'una pedagogia del patrimoni d'abast europeu, caracteritzada per uns indicadors de qualitat específics, que se sintetitzen en la Recomanació núm. R 98(5). Els projectes duts a terme han contribuït a fomentar el concepte de *patrimoni cultural*, una noció basada en els valors de democràcia, convivència pacífica i tolerància.

La implicació del Consell d'Europa en el camp de la pedagogia del patrimoni arrenca l'any 1989 amb el projecte Rin sense Fronteres, considerat el punt de partida de les classes europees de patrimoni. En aquest context, es van organitzar trobades i tallers, en col·laboració amb diferents països, per comparar les experiències i donar difusió al projecte. Aquestes cites van tenir lloc a Cluny (França, 1990), Maisons-Laffitte (França, 1992), Desenzano (Itàlia, 1993), Budapest (Hongria, 1992 i 1993) i Sejny (Polònia, 1996). Les intervencions relacionades amb les classes europees de patrimoni es van produir arran de diversos congressos europeus, com ara a Trèveris (Alemanya, 1993), Estocolm (Suècia, 1993), Białobrzegi (Polònia, 1994), Salamanca (Espanya, 1994) o Lisboa (Portugal, 1995).

Impulsades l'any 1991 pel Consell d'Europa, les Jornades Europees del Patrimoni també van posar en relleu la diversitat dels patrimonis i els diferents coneixements que s'hi vinculen. Aquestes jornades, que actualment organitzen conjuntament el Consell d'Europa i la Unió Europea, fan èmfasi en la dimensió europea del patrimoni i contribueixen a fomentar la sensibilització envers la importància del patrimoni lligat al paisatge.

Els paisatges urbans: els projectes La Ciutat sota la Ciutat i Europa, d'un Carrer a un Altre

El Consell d'Europa va posar en marxa l'any 1995 un projecte titulat La Ciutat sota la Ciutat, amb motiu de l'Any Europeu de l'Arqueologia. En col·laboració amb English Heritage, se'n va publicar un dossier pedagògic, i els materials elaborats pels alumnes van ser avaluats per un jurat internacional.

D'altra banda, l'any 2002 es va iniciar el projecte anomenat Europa, d'un Carrer a un Altre (ERAL). Aquest projecte, adreçat a nens d'entre nou i dotze anys, consistia en diferents activitats dutes a terme en un carrer de l'entorn immediat dels infants. Les propostes permetien treballar no tan sols el programa escolar amb una filosofia de pedagogia activa, sinó també aprofundir en l'*altre*, per tal de potenciar la comprensió mútua, prendre consciència de la diversitat cultural d'Europa i valoritzar els aspectes multiculturals i interculturals del patrimoni comú. Per mitjà d'aquesta filosofia d'apropament entre els pobles d'Europa, el projecte assumia una de les missions fonamentals del Consell d'Europa i aspirava a esdevenir un factor privilegiat de tolerància, ciutadania, pau i prevenció de conflictes.

L'aproximació a la història, l'arquitectura, la cultura i els problemes socials i econòmics del carrer, viscuda des de la quotidianitat, va constituir un pont per vincular cada carrer als altres. El coneixement i l'anàlisi de l'*altre*, a partir del seu propi carrer, esdevé així un mitjà de comprensió entre els pobles. Els objectius fonamentals del projecte aspiraven a convidar els alumnes a descobrir l'*altre* per mitjà del carrer i el seu univers, prenent consciència de la dimensió europea i establint lligams amb la història i les diferents cultures europees; sensibilitzar-los envers la realitat del carrer i animar-los a fer-ne una anàlisi profunda; aconseguir que prenguessin consciència de les necessitats del carrer pensant en les persones que hi viuen; familiaritzar-los amb l'entorn construït, tot ajudant-los a millorar-ne la percepció, a reflexionar sobre el que hi veien i a adoptar una actitud més crítica, i, finalment, oferir-los accés als coneixements i les pràctiques que els han de permetre plantejar solucions per millorar els seus carrers.

A fi i efecte d'ajudar els docents a preparar i executar el projecte, el Consell d'Europa va redactar i publicar un dossier pedagògic en sis idiomes



Imatge 3. El Consell d'Europa ha fet aportacions a l'elaboració i la difusió d'una pedagogia del patrimoni d'abast europeu.

(anglès, francès, alemany, castellà, italià i rus), que les autoritats de Suècia van publicar també en suec.

Els paisatges rurals: la *Guide Européen d'observation du patrimoine rural*

Redactada i més endavant adoptada pel Comitè d'Alts Funcionaris de la Conferència Europea de Ministres Responsables de l'Ordenació del Territori (CEMAT), la *Guide Européen d'observation du patrimoine rural* (2006) es va presentar en el marc de la 13a sessió de la Conferència Europea de Ministres Responsables de Planificació Territorial (Consell d'Europa, 2003). Aquesta guia desplega les disposicions de la Recomanació Rec (2002)¹ sobre els principis rectors d'un desenvolupament territorial sostenible del continent europeu (Consell d'Europa, 2002), que plantegen també un seguit de mesures adreçades a aconseguir que les zones rurals es

desenvolupin com a espais de vida, d'activitats econòmiques i de lleure i com a espais naturals.

Disponible al lloc web de la CEMAT,⁴ la guia existeix en francès, anglès, rus, castellà⁵, italià i suec. Aquesta publicació convida totes les persones preocupades pel futur del seu territori a assumir una tasca de catalogació, de presentació i de reflexió sobre l'aplicació pràctica d'aquest patrimoni. La guia ha servit de marc de treball per a universitats i programes escolars i parteix de la consideració que fins a aquests darrers anys la definició més estesa de *patrimoni rural* era excessivament restrictiva, atès que tenia en compte només els edificis vinculats a l'explotació agrícola i, principalment, al *petit patrimoni rural* com ara els safareigs, els molins o les capelles. Planteja la necessitat que els responsables de la planificació territorial treballin amb una definició de patrimoni més àmplia, que comprèn tots els elements materials o immaterials que donen fe de les relacions particulars que una comunitat humana ha consolidat amb un territori al llarg de la història.

La guia planteja que el patrimoni material consta de diversos elements: els paisatges, fruit d'una acció prolongada de l'home sobre el medi; els béns immobles, que són tant els edificis dedicats a l'explotació agrícola com els que tenen relació amb els oficis, la indústria, el lleure o la vida social i que donen fe d'activitats específiques o simplement d'un estil arquitectònic concret; els béns mobles, que poden tenir tant usos domèstics (mobles d'estils regionals) com religiosos (mobiliari de les esglésies i les capelles) o festius (com ara carrosses de carnestoltes, símbols propis d'un municipi o una institució, entre d'altres), i, finalment, els productes que són fruit d'una adaptació a les condicions locals i a les tradicions del conreu i la ramaderia. Poden ser tant productes vegetals (plantes, fruites o verdures) com races animals locals o productes més elaborats (com ara vins, formatges o embotits).

La guia destaca que el patrimoni immaterial està format per diferents béns immaterials que són indissociables del patrimoni material: les tècniques i les pràctiques que han fet possible la creació dels paisatges, la

⁴ http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/cemat/default_en.asp.

⁵ Nota dels editors: publicació en castellà disponible a: http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/ambito_europeo_dt/cemat/pdf/guia_europea.pdf.

construcció de cases, la fabricació de mobles o l'elaboració de productes de la terra; les parles locals, les músiques o la literatura oral nascudes de tradicions no escrites, considerades formes d'expressió que reflecteixen un arrelament concret de la comunitat al seu territori i una manera particular de viure en comunitat, com ara les rondalles i les llegendes protagonitzades per persones o llocs que formen part de la història local, com també els topònims que reflecteixen uns usos o unes representacions particulars, i, per acabar, les formes de sociabilitat i les formes concretes d'organització social, com ara alguns costums i festivitats. La guia valora tots aquests elements com un patrimoni viu i considera que si els diferents agents del món rural (entre els quals cal incloure els joves) els identifiquen i se'ls fan seus els confereixen un sentit amb vista a la col·lectivitat i al seu valor patrimonial.

El paisatge i la literatura

La revista del Consell d'Europa *Naturopa* es va rebatejar l'any 2008 com a *Futuropa, pour une nouvelle vision du territoire et du paysage*, una denominació que reflecteix millor la transversalitat dels temes tractats.⁶ Fins ara, s'han dedicat diferents números al paisatge des de diferents perspectives (com ara el Conveni europeu del paisatge, el paisatge i la cooperació transfronterera o el paisatge rural tradicional). L'any 2005 se'n va publicar un número monogràfic dedicat a la relació entre paisatge i literatura (Consell d'Europa, 2005) que aplega textos de tots els estats membres del Consell d'Europa i que ha esdevingut un recurs molt utilitzat per diferents centres escolars en les classes de llengua.

Projectes impulsats pel Consell d'Europa

El Consell d'Europa ha impulsat projectes que vinculen pedagogia i paisatge. Destaquen l'Experiència Fotogràfica Internacional dels Monuments i les universitats d'estiu sobre paisatge.

⁶ Lloc web de la revista *Naturopa/Futuropa*: <http://www.coe.int/naturopa/fr>.



Imatge 4. Fotografia premiada al concurs Experiència fotogràfica Internacional dels Monuments (EFIM) l'any 2010.

Experiència fotogràfica Internacional dels Monuments (EFIM)

El Consell d'Europa organitza periòdicament al Palau d'Europa, a Estrasburg, la cerimònia de lliurament de diplomes de l'Experiència fotogràfica Internacional dels Monuments (EFIM). Impulsada per la Generalitat de Catalunya i el Museu d'Història de Catalunya, aquesta iniciativa s'articula al voltant d'una xarxa de docents que comparteixen el compromís i la voluntat de transmetre a les noves generacions l'interès i la passió pel patrimoni. Aquesta xarxa, adreçada als alumnes de secundària i activa a tot Europa i en altres continents, neix de les Jornades Europees del Patrimoni, organitzades pel Consell d'Europa. L'Experiència fotogràfica Internacional dels Monuments aspira a obrir als més joves una finestra als valors del seu entorn cultural i paisatgístic. D'ençà del 2008, l'Experiència fotogràfica s'ha especialitzat sobretot en la valoració dels monuments dins el paisatge. Un dels seus objectius és ajudar a difondre els tres convenis del

Consell d'Europa relacionats amb el patrimoni cultural, és a dir, el de la protecció del patrimoni arquitectònic d'Europa (Conveni de Granada, de 3 d'octubre de 1985), el de la protecció del patrimoni arqueològic (Conveni de La Valletta, de 16 de gener de 1992) i el del valor del patrimoni cultural per a la societat (Conveni marc de Faro, de 27 d'octubre de 2005). A més, l'Experiència Fotogràfica Internacional dels Monuments permet donar a conèixer millor el Conveni europeu del paisatge (Florència, 20 d'octubre de 2000). Mitjançant aquesta iniciativa, s'aprèn a percebre els monuments amb relació a l'indret i al paisatge en què s'inscriuen i no de manera aïllada. Tot barrejant art i pedagogia, l'Experiència Fotogràfica contribueix, amb una vocació lúdica, al diàleg intercultural i a la convivència dels ciutadans del futur.

Les universitats d'estiu sobre el paisatge

Organitzades des de l'any 2005 per la fundació Il Nibbio sota els auspicis del president d'Itàlia i del secretari general del Consell d'Europa, les universitats d'estiu sobre el paisatge faciliten la difusió del Conveni europeu del paisatge entre un públic format per estudiants i agents del territori. Les actes d'aquestes trobades es publiquen de manera periòdica i els projectes s'exposen en el marc de les reunions del Consell d'Europa centrades en el desplegament del Conveni europeu del paisatge.

La reflexió prospectiva

El Consell d'Europa ha encarregat la redacció de dos informes sobre l'educació en paisatge. El primer, titulat *Sensibilisation, formation et éducation*, es va presentar amb motiu de la segona Conferència dels Estats Contractants i Signataris del Conveni Europeu del Paisatge (Consell d'Europa, Estrasburg, 28-29 de novembre de 2002), i va ser publicat més endavant per mitjà d'Editions du Conseil de l'Europe dins l'obra *Paysage et développement durable: les enjeux de la Convention européenne du paysage* (Pedroli, Van Mansvelt, 2006: p. 117-140). L'informe destaca principalment que el paisatge exigeix que en tinguem cura, ja que si el tractem simplement com un bé de consum perdrà tant el seu valor com el seu atractiu.

El segon informe, titulat *Education on Landscape for Children* (Castiglioni, 2009), es va presentar en la V Conferència del Consell d'Europa sobre el Conveni Europeu del Paisatge (Consell d'Europa, Estrasburg, 30-31 de març de 2009) i és previst que es publiqui per mitjà d'Editions du Conseil de l'Europe.⁷ L'informe exposa les exigències, els objectius i les metodologies en matèria d'educació en paisatge en l'àmbit europeu, fent èmfasi especialment en l'educació primària i secundària. La primera part de *Education on Landscape for Children* pretén reformular l'educació en paisatge en el context del Conveni europeu del paisatge, i també des d'una perspectiva pedagògica d'educació en el desenvolupament sostenible, seguint el fil de la Dècada de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (2005-2014) impulsada per Nacions Unides. El paisatge és un patrimoni: la difusió de coneixements vinculats als paisatges i la seva evolució, com també la millora de la capacitat per interpretar els paisatges, formen part de les condicions necessàries per aconseguir que els ciutadans siguin més conscients del valor dels llocs on viuen, s'obrin a nous horitzons i altres cultures i, a més, siguin més responsables quant a la gestió del paisatge.

En una segona part, l'informe aborda aspectes més concrets, començant per la definició del terme *paisatge*. El document proposa una taula general d'interpretació del paisatge, no tant en el sentit d'eina didàctica com més aviat en el sentit de punt de partida per organitzar les activitats escolars, ja que engloba tots els ingredients de l'educació en paisatge: identificació i descripció dels elements del paisatge, característiques immaterials (emocions, significacions, símbols, etc.), factors naturals i humans que originen els paisatges i evolució temporal. Després d'haver introduït el tema de la interpretació del paisatge es presenten diferents trets específics de l'educació en paisatge, tant teòrics com pràctics, que van des dels diversos aspectes del paisatge fins a les funcions particulars de les persones implicades en aquesta educació. Tots els punts metodològics estan vinculats a un marc teòric, a un objectiu pedagògic i també a un seguit d'exemples pràctics. A més, es presenten les activitats d'educació en paisatge ja desplegades en diversos estats membres del Consell d'Europa, com ara Armènia, Bèlgica, Espanya (Catalunya), Itàlia o Eslovènia.

⁷ Nota dels editors: la traducció al català d'aquest informe, *Educació en paisatge per a infants*, es pot trobar annexat en aquesta publicació.

Les conclusions i les recomanacions de l'informe seran sens dubte molt importants amb vista al futur per als esforços de desplegament del Conveni europeu del paisatge. D'aquestes recomanacions i conclusions en destaquem les següents:

- Aconseguir que l'educació en paisatge formi part dels programes de l'educació primària i secundària, en les matèries centrades en el desenvolupament sostenible o, d'una manera més general, en l'educació per a la ciutadania.
- Fomentar una formació específica dels docents en educació en paisatge, articulada al voltant no tan sols de la sensibilitat envers els paisatges locals, sinó també de la definició d'objectius pedagògics i de l'adquisició d'una metodologia. Aquesta formació ha de tenir sempre un caràcter interdisciplinari i ha de contribuir a fomentar l'hàbit del treball en equip.
- Oferir als centres educatius recursos per dur a terme activitats en matèria d'educació en paisatge. Aquests recursos han de centrar-se tant en el contingut com en la metodologia, s'han d'adaptar als diferents nivells educatius i no poden fer referència només a paisatges destacables per la seva bellesa o per la seva excepcionalitat, ans al contrari. S'han de fixar sobretot en els paisatges quotidians, també els que presenten contradiccions i plantegen preguntes.
- Engagar projectes vinculats a l'educació en paisatge d'àmbit nacional i internacional, per tal de fomentar els intercanvis entre joves de diferents horitzons, sempre amb la voluntat de sensibilitzar els joves envers l'especificitat i la identitat dels seus paisatges locals i també dels paisatges més allunyats.
- Fomentar l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació en els projectes d'educació en paisatge, atès que aquestes tecnologies aporten molts avantatges per a aquesta mena d'activitats, ja que ajuden a veure el paisatge com un ens format per una xarxa de vincles, una mena d'*hiperpaisatge*, i permeten disposar de diversos tipus de suports (textos, fotografies, dibuixos, vídeos o enregistraments de so, entre d'altres), posar en contacte alumnes de diferents llocs im-

plicats en projectes equiparables i, finalment, difondre al gran públic els resultats dels projectes d'educació en paisatge.

- Aprofitar totes les modalitats i ocasions possibles per compartir bones pràctiques en matèria d'educació en paisatge, amb l'objectiu que els docents i els responsables dels centres organitzin cada vegada més activitats d'aquest tipus, tot aplicant els enfocaments i les metodologies més eficaces segons les classes afectades i el context local.
- Fomentar la participació de diferents col·laboradors i patrocinadors en projectes d'educació en paisatge, per tal de crear xarxes més fructíferes, sobretot entre els agents directament vinculats a la difusió de la cultura i a la promoció dels valors del paisatge.
- Crear, en àmbits nacionals o regionals, una comissió d'educació en paisatge, que disposi de la participació dels ens administratius



Imatge 5. És important fomentar entre els docents una formació específica en educació en paisatge, articulada al voltant de la sensibilitat envers els paisatges locals però també de la definició d'objectius pedagògics i de l'adquisició d'una metodologia.

estatals o regionals relacionats amb el paisatge (planificació territorial, medi ambient, desenvolupament sostenible o patrimoni cultural, entre d'altres) i en coordinació amb les autoritats educatives i que actuï com a punt de referència, amb la missió fonamental de donar difusió a les qüestions relacionades amb l'educació en paisatge. Per aconseguir-ho, pot oferir assistència en aspectes com ara els suports pedagògics i metodològics, impulsar directament activitats o projectes o bé ajudar les administracions locals o els centres educatius a dur-ne a terme.

A tall de conclusió

La tasca del Consell d'Europa en l'àmbit de la pedagogia del patrimoni s'ha guiat pels objectius següents:

- La sensibilització amb relació a les diferents categories de patrimoni cultural i a la protecció i la transmissió d'aquest patrimoni. Es valora també la creació com a font de patrimoni de futur.
- La valoració de la dimensió europea i de la multiculturalitat: el descobriment i la construcció d'Europa amb un èmfasi especial en el reconeixement de la cultura de *l'altre* com a part integrant del seu patrimoni propi.
- La integració (amb referència a una dificultat cultural o bé de tipus físic o sensorial) i la cohesió socials, amb la voluntat de prevenir els conflictes.
- La consolidació d'una ciutadania democràtica: identitat, participació, assumpció de responsabilitats, etc.
- La innovació i l'harmonització dels mètodes i els sistemes educatius.
- El desenvolupament global de la personalitat (ús de llengües diferents; sensibilitats diverses; desenvolupament sensorial; multiplicat d'àmbits: cognitiu, emotiu, motriu; creativitat i esperit crític).

La valoració del paisatge en les polítiques educatives s'emmarca en aquesta perspectiva i continua la tasca feta fins ara. El paisatge, un concepte d'una modernitat innegable, representa un mosaic de les quatre dimensions que integren el desenvolupament sostenible: la natural, la cultural, la social i l'econòmica. Representa, també, una mena de pel·lícula en constant evolució i amb un fil conductor que convé no perdre, tot analitzant la història, les característiques, la contemporaneïtat i la percepció que la societat té d'un territori determinat.

El paisatge, únic, entorn vital i lloc de trobada de les poblacions, és fonamental per al benestar material, mental i espiritual de les persones i les societats. Com a font inesgotable d'inspiració, ens convida a emprendre un viatge, tant individual com col·lectiu, en l'espai, el temps i l'imaginari.

L'educació per a la ciutadania, que engloba l'educació sobre la ciutadania, l'educació a través de la ciutadania i l'educació en la ciutadania, estableix un vincle entre la ciutadania i el conjunt de l'experiència educativa dels alumnes, tot conferint un caràcter interactiu a tots i cadascun dels aspectes de la ciutadania. Un enfocament d'aquesta mena desenvolupa en els alumnes una nova consciència d'ells mateixos i dels altres i contribueix a reforçar el teixit social i les competències i les aptituds individuals i socials (Keer, 1999). A partir d'aquest enfocament, és possible i desitjable fomentar l'educació *en el* paisatge, l'educació *a través* del paisatge i l'educació *per al* paisatge.

Referències bibliogràfiques

BRANCHESI, Lisa (2007). *Heritage education for Europe: outcome and perspective*. Roma: Armando Editore.

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 (1985). Directiva 85/337/CEE del Consell, de 27 de juny de 1985, relativa a l'avaluació de les repercussions de determinats projectes públics i privats sobre el medi ambient. *Diari Oficial de la Comunitat Europea*, núm. L175, 5 de juliol de 1985, p. 40-48.

--- (1998). *Recommendation No. R. (98) 5 of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education* [en línia]. <<https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530590&SecMode=1&DocId=459154&Usage=2>> [consulta: 02.12.2010].

--- (2000). *Conveni europeu del paisatge* [en línia]. <http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje/pdf/cep_catala.pdf> [consulta: 07.10.2010].

- (2002). *Recommendation Rec (2002)1 of the Committee of Ministers to member states on the Guiding principles for sustainable spatial development of the European Continent* [en línia]. <<https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=257311>> [consulta: 29.11.2010].
- (2003). *13th European Conference of Ministers responsible for Regional/Spatial Planning (CEMAT), Ljubljana (Slovenia)*, 16-17 September 2003. Estrasburg: Council of Europe. (European Spatial Planning and Landscape; 71).
- (2005). "Landscape through literature = Le paysage à travers la littérature", *Naturopa*, núm. 103, 2005.
- (2005). *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* [en línia]. <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=1998&CM=1&CL=FRE>> [consulta: 02.12.2010].
- (2008). *Recomendación CM/Rec (2008) 3 del Comité de Ministros a los Estados miembro sobre las orientaciones para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje* [en línia]. <http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje/pdf/cm_rec_2008_3_esp.pdf> [consulta: 29.11.2010].
- (2009a). *14th Council of Europe Conference of Ministers responsible for Regional/Spatial Planning (CEMAT), Lisbon (Portugal)*, 26-27 October 2006. Estrasburg: Council of Europe. (European Spatial Planning and Landscape; 86).
- (2009b). *Presentation of the Landscape Policies in the Member States of the Council of Europe = Présentation des politiques du paysage menées dans les Etats membres du Conseil de l'Europe* [en línia]. <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/landscape/reunionconf/Seconference/CEP-CDPATEP-2009-3-PresentationPolitiques_bil.pdf> [consulta: 02.12.2010].
- CONVENIO EUROPEO para la protección del patrimonio arqueológico, hecho en La Valetta el 16 de enero de 1992. *Boletín Oficial Cortes Generales*, núm. 363, 22 d'octubre de 2010, p. 1-6.
- FEEHAN, John (2005). "The future landscape: a blueprint for conservation", *Naturopa*, núm. 103, p. 43.
- Guide Européen d'observation du patrimoine rural* (2006). Estrasburg: Conseil de l'Europe.
- INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio para la Salvaguarda del Patrimonio Arquitectónico de Europa, hecho en Granada el 3 de octubre de 1985. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 155, de 30 de juny de 1989, p. 20. 472-20.475.
- KERR, David (1999). *Citizenship Education: an International Comparison*. Londres: QCA.
- PEDROLI, Bas; VAN MANSVELT, Jan Diek (2006). "Landscape and awareness-raising, training and education", dins *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention*. Estrasburg: Council of Europe Publishing, p. 117-140.



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)¹, 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-

¹ 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 enunciat 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 establim 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'enans 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 Licerias (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 paisatge² (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:

² 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:³

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

³ 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^a (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 paisatge. Bases para una metodología", *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> [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.



El paisatge a l'ensenyament superior a Europa: aprenent del paisatge

Bas Pedrolí

Suposem que, mentre passegem pels límits urbans d'Amsterdam a principis de primavera, ens trobem en un dic de poca altura. A la nostra esquerra, prats separats per sèquies; a la dreta, un poble de pescadors situat al costat d'un altre dic (vegeu la imatge de la capçalera del capítol). A primera vista, aquest paisatge pla és una composició d'imatges atractiva per ser fotografiada o pintada. Tanmateix, tan bon punt canviem de posició el conjunt també canvia i sorgeixen diferents visions de l'espai. La combinació de totes aquestes observacions del paisatge acaba formant en la nostra ment un conjunt molt més complet que qualsevol que pugui representar-se.

Si observem atentament, veiem que els prats són plens d'oques que s'alimenten de farratge, abans de tornar a les seves zones de cria al nord d'Europa i a Sibèria. Això afegeix una nova dimensió al paisatge, una dimensió temporal. Així, la imatge del paisatge que tenim al cap esdevé cada cop més dinàmica i s'enriqueix amb els records de les nostres visites anteriors.

De cop ens adonem que no estem gaire lluny de la ciutat, fins al punt que, a distància, podem veure gratacels i altres edificis urbans (vegeu la imatge 1). A pocs quilòmetres hi ha paisatges totalment diferents. En un cartell llegim que aquests prats són terrenys guanyats al mar en una plana de marea, quan aquestes aigües encara es trobaven en contacte amb el mar. Avui dia, és una reserva natural gestionada per ramaders locals del sector làctic. Des de fa gairebé un segle, al poble no hi ha pescadors i les cases són habitatges de professionals de poder adquisitiu elevat que treballen a la ciutat. De fet, es poden explicar moltes històries sobre aquesta zona, i totes van donant caràcter al lloc i el diferencien de la resta d'indrets del món, no solament a la nostra ment, sinó també objectivament. Això és el que s'entén per *genius loci* o esperit del lloc. En aquest capítol es pretén abordar el repte d'educar els estudiants perquè es prenguin el paisatge seriosament i l'observin minuciosament, ja que el caràcter del paisatge només es pot descobrir per mitjà d'una implicació activa. Tanmateix, primer cal veure la situació actual dels paisatges europeus.



Imatge 1. Terrenys guanyats al mar en una plana de marea.

Què significa Europa per al paisatge?

Aquest paisatge agradable situat ben a prop d'Amsterdam només és un exemple de la infinita diversitat dels paisatges europeus. En tots els casos, es tracta de paisatges culturals, en el sentit que és la població la que els ha donat forma. Des de fa mil·lennis, els monjos, els terratinents, els bisbes i, especialment, les comunitats agrícoles i ramaderes han treballat la terra, l'han transformada, l'han cuidada, s'hi han vinculat i l'han tornada a transformar. En bona part dels casos, es poden llegir o observar traces d'aquests processos en les característiques dels paisatges actuals. De tota manera, sovint les funcions contemporànies del paisatge no es corresponen amb el paisatge heretat de l'època en què tenia una funció estrictament agrícola. Per exemple, el govern dóna subvencions als ramaders del sector làctic per tal que els ramats pasturin als prats i mantinguin, així, l'herba baixa, la qual

cosa facilita la conservació de l'hàbitat d'algunes espècies d'ocells. Aquest cas (vegeu la imatge 2) evidencia que aquest paisatge ha canviat de funcions, amb un caràcter més públic, perquè la societat valora més el paisatge tradicional que uns prats drenats i llaurats racionalment que permetrien al granger produir llet de manera competitiva.

El mercat global exigeix als ramaders que reaccionin davant les demandes provinents d'arreu del món, i els preus estan més determinats pels fluxos globals que no pas per les característiques de l'espai local (Swaffield i Primdahl, 2006). Molt especialment als límits urbans, això significa que, llevat que les polítiques públiques ho impedeixin, el preu del terreny condiciona el desenvolupament del paisatge. Els beneficis a curt termini sempre semblen més atractius que posar en valor les característiques del paisatge que contribueixen a la qualitat de vida de la població. Tenint en compte que la Unió Europea és sobretot una força econòmica, és lògic que la Comissió Europea no es responsabilitzi del paisatge com a tal, de manera que qui se n'ha d'ocupar són els governs dels estats membres. Tanmateix, moltes polítiques comunitàries, com per exemple la política agrària comuna (o PAC) o les polítiques sobre transports, desenvolupament urbà o energia, tenen un impacte enorme sobre el paisatge. Així doncs, es produeix una paradoxa molt difícil de resoldre: les polítiques tenen un impacte sobre el paisatge, però no es desenvolupen tenint en compte aquests impactes. És evident que, més que mai, el paisatge ha esdevingut un espai social en el qual competeixen nombroses reivindicacions i on poden tenir pes diverses funcions i serveis. És per això que els estudis sobre el paisatge exigeixen un enfocament interdisciplinari, cosa que esdevé molt complicada per als estudiants, als quals cal formar perquè esdevinguin bons científics: com es pot ser interdisciplinari si no es domina la disciplina pròpia?

La necessitat d'una identitat regional

Amb l'augment del nivell de vida, també es pot observar una demanda cada cop més gran d'una qualitat de vida basada en un entorn saludable i amb identitat pròpia (Stobbelaar i Hendriks, 2006). Aquest fenomen es produeix especialment a les zones amb més densitat de població de l'Euro-

pa occidental. En molts casos, els paisatges agrícoles altament productius que s'han desenvolupat en aquesta zona no són paisatges atractius per al lleure. En altres zones d'Europa, el que es produeix és un abandonament de les terres agrícoles. Encara que els primers anys després d'aquest abandonament s'observi un augment dels valors relacionats amb la biodiversitat, ben aviat el succeeixen dècades de creixement del bosc i la formació de paisatges no tan sols amb una biodiversitat menys interessant, sinó també menys interessants per si mateixos. Cal tenir en compte que els paisatges sense persones deixen de ser paisatges vius. Els paisatges vius poden existir a partir d'una relació desenvolupada conscientment i que se sol manifestar en l'ús multifuncional del paisatge. Alguns exemples d'aquesta relació són l'elaboració de productes regionals que es venen en botigues de granges (*farm shop*), la combinació de la producció agrícola amb l'oferiment de feina a persones amb necessitats especials, l'oferta de serveis d'allotjament i esmorzar a les granges, etc.



Imatge 2. Reserva natural per a aus.

Els costos ocults del progrés de la societat

Els paisatges de l'edat mitjana eren explícits, en el sentit que no calia dur a terme cap recerca per esbrinar, per exemple, on es trobaven els millors sòls per conrear el blat. A partir del Renaixement, es va produir una emancipació que va fer possible un nivell d'explotació del paisatge mai vist: si la terra està massa humida, la drenem; si està massa seca, la reguem. Per tant, les característiques naturals del territori són molt menys determinants que en èpoques anteriors. Al mateix temps, això implica una responsabilitat, que consisteix a descobrir si aquestes mesures poden afectar el paisatge, i, tal com veiem al nostre voltant, aquesta responsabilitat no ha anat augmentant a mesura que s'intensificava el procés d'emancipació. Molts paisatges d'autopista, de suburbis o abandonats generen en les persones una sensació de desafecció cap al seu entorn, la qual cosa genera problemes d'insatisfacció social, violència o, en un sentit positiu, la necessitat de trobar una identitat.

El paisatge com a mirall de la societat

En aquest sentit, podem afirmar que el paisatge funciona com un mirall de la capacitat de la societat per gestionar els seus béns públics. Aquesta idea pot generar una sensació de pèrdua i dolor (Pedroli, Pinto i Cornish, 2006), però també pot fer que s'adopti una actitud més constructiva i es fomenti una nova implicació amb el paisatge. Aquesta inquietud s'ha materialitzat en el Conveni europeu del paisatge, que recull les afirmacions següents:

- Tothom té dret a gaudir del paisatge.
- Tots els paisatges mereixen que se'n tingui cura.
- Cal explicitar els valors intrínsecs del paisatge.
- El paisatge és un bé públic del qual els governs s'han de responsabilitzar.
- La societat civil ha de participar en totes les decisions relacionades amb el paisatge.

- L'educació és imprescindible per fomentar una sensibilització adequada respecte als valors del paisatge.

Les tres xarxes que darrerament s'han associat per facilitar l'aplicació del Conveni europeu del paisatge (Xarxa Europea d'Ens Locals i Regionals per a l'Aplicació del Conveni Europeu del paisatge (RECEP-ENELC), UNISCAPE i CIVILSCAPE, vegeu www.eurolandscape.net) han assumit aquestes afirmacions i han donat suport als organismes públics perquè compleixin les obligacions establertes en el Conveni. Un dels objectius principals d'UNISCAPE és fomentar el desenvolupament de programes de formació universitària, augmentar la qualitat de l'educació en paisatge en l'àmbit europeu i impulsar els intercanvis d'estudiants i acadèmics, tot plegat per tal de complir les exigències del Conveni europeu del paisatge.

De les capes de la realitat a la identitat

La passejada descrita a l'inici d'aquest capítol posa de manifest la importància d'observar el paisatge com un seguit de capes de realitat, sense deixar que aquesta observació quedi pertorbada per judicis preestablerts sobre allò que està bé o malament o sobre allò que és bonic o lleig, adequat o inadequat. Per als estudiants és molt important aplicar aquesta observació conscient abans de rebre els coneixements transmesos pels professors. La implicació personal quan l'estudiant intenta conèixer un paisatge concret és el que li permet diferenciar les característiques observades en el mateix paisatge dels coneixements teòrics que se li atribueixen. El sol fet de reconèixer un roure com a roure ja pot obstaculitzar l'observació sense prejudicis de l'arbre. Caminar al voltant de l'arbre per observar-lo des de diferents angles, enfilar-s'hi o tornar-lo a veure en una altra estació de l'any o passats uns quants anys converteix l'arbre en quelcom que ens agradaria posseir, un element del qual val la pena tenir cura. Aquest mateix esquema funciona per al paisatge. L'observació en l'espai i el temps proporciona evidències de l'existència d'una coherència espacial i una coherència temporal (vegeu la figura 1), la combinació de les quals pot contribuir al desenvolupament d'una imatge exhaustiva del paisatge i del seu caràcter.

El caràcter del paisatge pot variar d'un lloc a l'altre, però la combinació dels trets d'un paisatge concret, sumada al seu context cultural, determina la identitat d'un paisatge, el seu *genius loci*.

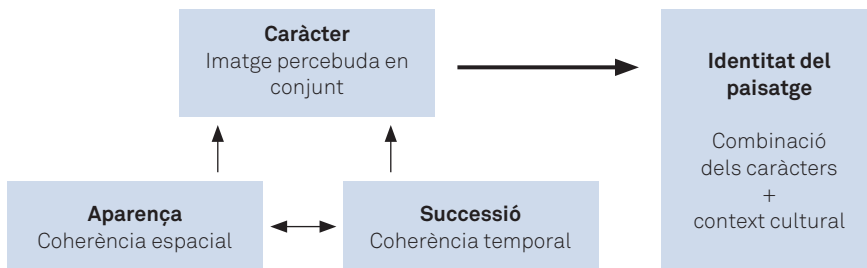


Figura 1. L'aparença, la successió i el caràcter com a fases de la identificació del paisatge (Pedroli i Van Mansvelt, 2003).



Imatge 3. Cal ensenyar els estudiants a descobrir el paisatge pel seu compte, de manera que, quan acabin la seva formació, hagin après del seu paisatge i hagin adquirit un compromís personal amb la valuosa diversitat dels paisatges europeus.

La identitat d'un paisatge és l'especificitat que s'hi percep (Stobbelaar i Pedrolí, en premsa). La percepció del paisatge és vital per entendre l'actitud de les persones envers el paisatge i el seu comportament amb relació a aquest paisatge (Pedrolí, 2005; Buijs, Pedrolí i Luginbühl, 2006; Pedrolí, *et al.* 2007). Al cap i a la fi, fins i tot els encarregats de formular polítiques a Brussel·les, per posar un exemple, tenen un sentiment de vinculació i pertinença als paisatges en què viuen i dels quals gaudeixen, tal com passa als científics i els ambientalistes. No obstant això, aquest sentiment es desenvolupa en una escala espacial i temporal diferent que els plans d'aplicació de polítiques administratives dels quals tots depenem. El repte de l'educació universitària consisteix precisament a superar la bretxa que separa aquestes dues escales i fomentar el diàleg sobre el futur dels paisatges europeus.

Punts de partida de l'ensenyament superior sobre el paisatge

En primer lloc, cal assenyalar que, per estudiar el paisatge, cal que hi hagi una cooperació: cooperació entre els estudiants de les diverses disciplines, cooperació dels estudiants amb els propietaris i gestors dels paisatges i cooperació amb els encarregats de formular polítiques. Aquest és un dels reptes més importants que es presenten, atès que, a la pràctica, les universitats no són precisament les institucions de la societat amb més tendència a la cooperació. Encara que la voluntat és força bona, la cooperació tant en el marc de cada universitat com entre universitats és generalment molt reduïda.

Tal com s'ha dit, un segon punt de partida és estimular, amb la participació dels ciutadans i els actors implicats, el compromís dels estudiants partint d'una observació sense prejudicis del paisatge i de la feina que s'hi ha fet.

En darrer lloc, atès que els estudiants s'han de fer seu el paisatge, l'educació en paisatge s'ha d'assemblar més al fet d'encendre un foc que al d'omplir un recipient,¹ és a dir, cal ensenyar els estudiants a descobrir

¹ Nota dels editors: reflexió del poeta irlandès William Butler Yeats (1865-1939) sobre la necessitat que els mestres despertin la curiositat dels seus alumnes en comptes d'omplir-los de coneixements, basada en una cita de l'historiador grec Plutarc (50-120 dC).

el paisatge pel seu compte, de manera que, quan acabin la seva formació, hagin après del seu paisatge i siguin capaços de difondre els seus coneixements mitjançant un compromís personal amb la valuosa diversitat dels paisatges europeus.

A la taula 1 es resumeixen els passos que es poden fer en els diversos dominis psicològics de l'educació per fomentar l'educació en paisatge, especialment el seu desenvolupament enfocat a l'aprenentatge iniciat pels estudiants (Pedroli i Van Mansvelt, 2006). Aquesta taula no s'ha de veure com un esquema rígid, sinó més aviat com una eina per augmentar la consciència de les diferents etapes en el procés d'aprenentatge. L'esquema pot fomentar sobretot la formació en l'àmbit afectiu.

Nivells ↓	Dominis	Domini cognitiu	Domini afectiu	Domini conatiu
Nivells preemancipatoris: èmfasi en l'educació iniciada pels educadors		1. Conèixer	1. Rebre	1. Imitar
↓		2. Comprendre	2. Reaccionar	2. Manipular
Augment de la interiorització de l'aprenentatge en el desenvolupament personal		3. Aplicar	3. Valorar	3. Assimilar
↓		4. Analitzar		
Èmfasi en l'aprenentatge iniciat per l'estudiant en els nivells postemancipatoris		5. Sintetitzar	4. Organitzar	4. Implicar-se
		6. Avaluar	5. Caracteritzar	5. Comprometre's

Taula 1. Esquema dels passos en els tres dominis psicològics de l'educació humana. Font: Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 128.

Vies de progrés

UNISCAPE ha posat en marxa diverses iniciatives per estimular l'ensenyament superior sobre el paisatge. A tall d'exemple, ha desenvolupat el lloc web ATLAS (www.atlas-eu.org), on s'ofereixen més de 3.000 cursos d'educació en paisatge arreu d'Europa, la qual cosa fomenta la mobilitat dels estudiants.

UNISCAPE està preparant un màster europeu sobre el paisatge que dediqui una atenció preferent al Conveni europeu del paisatge. Encara que

aquest projecte ha d'afrontar uns obstacles burocràtics considerables, l'enfocament gradual que s'ha adoptat facilitarà una materialització progressiva d'aquesta idea: dels cursos d'estiu, la col·laboració pragmàtica i bilateral entre universitats i les classes magistrals a les titulacions duals i, finalment, dobles. Per aconseguir-ho, s'està desenvolupant un sistema de qualificació per a les assignatures d'educació en paisatge a escala universitària, i es preveu que la col·laboració amb altres xarxes professionals generi sinergies. A més, s'estan organitzant concursos de fotografia de paisatges i de tesis de màster sobre el paisatge.

Referències bibliogràfiques

BUIJS, Arjen E.; PEDROLI, Bas; LUGINBÜHL, Yves (2006). "From hiking through farmland to farming in a leisure landscape. Changing social perceptions of the European landscape", *Landscape Ecology*, vol. 21, núm. 3, p. 375-389.

PEDROLI, Bas (2005). "The nature of lowland rivers: a search for river identity", dins John Wiens i Michael Moss (eds.). *Issues and perspectives in Landscape Ecology*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 259-273.

PEDROLI, Bas; VAN MANSVELT, Jan Diek (2003). "Landscape, a matter of identity and integrity. Towards sound knowledge, awareness and involvement", dins Hannes Palang i Gary Fry (eds.). *Landscape Interfaces: Cultural Heritage in Changing*. Boston: Kluwer Academic Publishers, p. 375-394.

PEDROLI, Bas; VAN MANSVELT, Jan Diek (2006). "Landscape and awareness-raising, training and education", dins *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention*. Estrasburg: Council of Europe Publishing, p. 117-140.

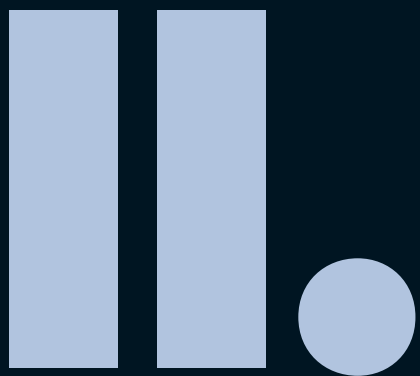
PEDROLI, Bas; PINTO Correia, Teresa; CORNISH, Peter (2006). "Landscape – what's in it? Trends in European landscape science and priority themes for concerted research", *Landscape Ecology*, vol. 21, núm. 3, p. 421-430.

PEDROLI, Bas; VAN DOORN, Anne; DE BLUST, Geert; *et al.* (eds.) (2007). *Europe's Living Landscapes – Essays exploring our identity in the countryside*. Zeist: KNNV Publishing.

STOBELAAR, Derk Jan; HENDRIKS, Karina (2006). "Reading the identity of place", dins Wim Van der Knaap i Arnolt Van der Valk (eds.). *Multiple Landscape: Merging Past and Present*. Wageningen: ISOMUL, p. 199-211.

STOBELAAR, Derk Jan; PEDROLI, Bas (en premsa). "Perspectives on landscape identity, a conceptual challenge", *Landscape Research*.

SWAFFIELD, Simon; PRIMDAHL, Jorgen (2006). "Spatial concepts in landscape analysis and policy: some implications of globalisation", *Landscape Ecology*, vol. 21, núm. 3, p. 315-331.



El paisatge a l'escola



El lloc en què vivim. El Proxectoterra

Xosé Manuel Rosales, Antonio Díaz i José Luis González

L'espai i el temps són coordenades bàsiques en les quals es desenvolupen les nostres vides i constitueixen un referent inexcusable per anar construint la nostra noció de la realitat. Apel·lem a aquestes coordenades per ubicar les nostres percepcions i per fixar en la memòria els fets de cada dia, siguin quotidians o excepcionals. Quan cerquem en el sistema educatiu referències d'aquests elements bàsics, resulta si més no sorprenent que mentre la presència del temps, del pas del temps, queda palesa en un gran nombre d'ocasions, les referències a l'espai acostumin a ser les que es fan quant a marc geogràfic. D'aquesta manera, es priva l'alumnat de l'anàlisi i la comprensió de l'espai com a àmbit en el qual l'ésser humà es relaciona amb el seu medi, que condiciona les seves percepcions i que marca profundament la seva existència.

A aquest fet s'hi afegeix que el deteriorament progressiu dels espais vitals i la pèrdua accelerada del patrimoni construït fan inajornable la necessitat que la ciutadania assumeixi amb convicció el compromís de millorar la qualitat dels espais que habita, en totes les seves escales, com quelcom indissociable de la millora de la qualitat de vida.

Conscients del que s'acaba d'exposar, i amb l'objectiu d'ajudar que les noves generacions de ciutadans i ciutadanes rebin una formació que redundi en una sensibilització més gran i en un increment de la seva capacitat crítica sobre aquests temes, l'any 2000 el Col·legi Oficial d'Arquitectes de Galícia va posar en marxa el Proxectoterra, un projecte de cooperació amb el món de l'educació adreçat a les diverses etapes de l'educació obligatòria amb la finalitat de contribuir a millorar la formació que els escolars de Galícia tenen sobre les persones i els espais que habiten. Aquesta és l'aportació que el col·lectiu dels arquitectes i les entitats col·laboradores en el projecte han posat a la disposició de la comunitat educativa esperant que sigui un recurs que ajudi a assolir els objectius sobre el coneixement dels espais que habitem actualment, ja previstos en les diferents etapes de l'educació obligatòria. Es tracta d'un compromís de cooperació amb el món educatiu amb l'objectiu de contribuir que als escolars se'ls doni una proposta clara i actualitzada d'acostament a totes aquelles actuacions sobre el territori que s'han fet a Galícia al llarg del temps per assolir millors condicions de vida.

El projecte no pretén, en cap cas, augmentar els continguts establerts en les diverses etapes educatives, sinó aportar materials específics que ampliin o millorin els que estan a la disposició de l'alumnat i del professorat i completar-los amb activitats que es poden incorporar a les programacions d'activitats complementàries dels centres educatius.

Des del primer moment, diverses institucions i organismes es van sumar al projecte compartint-ne els objectius. Concretament, l'Asociación Socio-Pedagógica Galega, TVE, l'ONCE i Nova Escola Galega van assumir compromisos específics fonamentals en el desenvolupament del projecte. Però cal destacar la fonamental i rellevant col·laboració de la Xunta de Galicia amb el Proxectoterra, que en va possibilitar la continuïtat i la consolidació definitiva com a projecte de referència en el món de l'educació. Aquesta col·laboració es va anar concretant en diversos convenis signats amb diferents conselleries en els successius governs des del 2003: Conselleria de Política Territorial, Obres Públiques i Habitatge; Conselleria de Política Territorial, Obres Públiques i Transports; Conselleria d'Habitatge i Sòl. El suport institucional es va reforçar significativament amb la incorporació, el maig del 2005, de la Conselleria d'Educació i Ordenació Universitària, que va facilitar l'acollida dels materials i les activitats en els centres i va col·laborar en les activitats de formació del professorat. La ratificació del compromís institucional de la Xunta de Galicia amb el Proxectoterra l'any 2009, per mitjà de la Conselleria de Medi Ambient, Territori i Infraestructures, té un paper cabdal per a la seva continuïtat en un període que permetrà que el projecte es consolidi en l'educació secundària, se'n faci una difusió generalitzada en l'educació primària i s'elaborin nous recursos per a educació infantil, amb la qual cosa s'assoliria l'oferta de materials específics per a cada una de les etapes de l'educació obligatòria.

El Proxectoterra no només pretén ser un referent per al món de l'educació, sinó que, a poc a poc, vol esdevenir un punt de trobada que contribueixi que es tingui un coneixement més bo de com s'ha anat construint el país al llarg del temps i que, d'aquesta manera, alimenti la necessitat de reflexionar críticament sobre el patrimoni construït, sobre la tradició heretada i de la qual cal aprendre i sobre les pràctiques arquitectòniques i d'ocupació del territori que cal evitar.

Principis bàsics d'actuació

No és l'objectiu d'aquest escrit presentar els materials elaborats per a cada una de les etapes educatives, tots disponibles a la pàgina web <http://proxectoterra.coag.es/>, sinó que la intenció del capítol és presentar els principis bàsics d'actuació i la seqüència de reflexió que han anat sorgint dins del projecte al llarg dels anys. Les idees bàsiques que van guiar el Proxectoterra des del principi van ser: universalitat, globalitat, integració curricular, generalitat, permanència, diversitat, experimentació, interdisciplinarietat, vivència i interterritorialitat. L'empremta de cada una d'aquestes idees segueix totalment present en el projecte i continua guiant-ne l'actuació en les noves iniciatives i col·laboracions empreses al llarg dels anys.

Universalitat

Les tremendes transformacions que pateixen els paisatges gallecs són objecte de gran preocupació en sectors cada vegada més amplis de la societat. Per aquesta raó, és necessari fer arribar al conjunt de la població informació sobre els problemes bàsics associats als llocs habitats i a l'ocupació del territori. Les diferents etapes de l'educació obligatòria constitueixen, sense cap mena de dubte, un àmbit preferent en el qual intervenir per provocar un canvi en la sensibilitat de les persones que comporti una altra manera d'actuar. Així mateix, el Proxectoterra creu que és necessari generar una reflexió sobre aquest problema en el conjunt de la societat i, en aquest sentit, s'ha posat en marxa el primer cicle de xerrades de divulgació “Xentes, espazos e lugares”, destinat a adults, no especialistes, amb vocació que es vagi constituint com un punt de trobada i reflexió dins de la cada vegada més present formació contínua.

Globalitat

En la tasca que s'ha emprès amb el Proxectoterra cal integrar múltiples aspectes i institucions. Es tracta no tan sols d'elaborar nous recursos educatius, d'atendre la formació del professorat i d'organitzar activitats complementàries, sinó també d'involucrar diversos organismes interessats socialment en aquesta problemàtica, en el finançament i el suport a la realització dels diferents aspectes del projecte. Com ja s'ha comentat abans, en

tot el que s'ha fet fins ara hi ha col·laborat l'Asociación Socio-Pedagógica Galega, TVE, l'ONCE i Nova Escola Galega. De tota manera, es pot afirmar que avui dia la continuïtat i la consolidació com a projecte de referència en el món de l'educació no seria possible sense el cofinançament i la col·laboració de la Xunta de Galícia. També cal assenyalar les relacions que al llarg d'aquests anys s'han establert amb diversos organismes i associacions que permeten ampliar la presència del Proxectoterra en la vida cultural gallega i contribuir que l'arquitectura i la preocupació sobre l'ordenació del territori s'assentin en la formació de la ciutadania. S'han signat convenis de col·laboració amb diferents ajuntaments de Galícia i el nord de Portugal amb l'objectiu que ajudessin en l'organització de les activitats del Proxectoterra i que facilitessin la participació dels escolars en aquestes activitats a través de la col·laboració amb els centres en les despeses de desplaçament, que són les úniques que no cobreix l'oferta d'activitats del projecte.



Imatge 1. L'any 2010 el Proxectoterra va guanyar el II Premi Nacional d'Urbanisme concedit pel Ministeri de Foment espanyol. La imatge mostra els recursos educatius del projecte adaptats a la realitat gallega per a totes les etapes d'escolarització obligatòria.

Integració curricular

En aquests moments en què l'aparició de noves problemàtiques socials culmina gairebé inexorablement amb la demanda d'una nova matèria en el ja atapeït currículum escolar, els impulsors del Proxectoterra saben que la col·laboració amb el món educatiu no podia comportar una sobrecàrrega pel professorat. Amb aquest objectiu es van estudiar els currículums vigents i es va comprovar que ja s'hi recollien els àmbits de preocupació del projecte. El problema era, doncs, que els llibres de text o no tracten aquests àmbits o ho fan de manera molt generalista, amb una contextualització molt deficient que dificulta l'empatia amb l'alumnat. Per aquest motiu es va decidir elaborar recursos educatius contextualitzats a la realitat gallega que poguessin completar o substituir els que actualment estan a la disposició del professorat i de l'alumnat.

D'altra banda, tots els materials van ser elaborats per professorat del corresponent nivell educatiu al qual s'adreçaven i, una vegada elaborats i abans d'editar-los definitivament, van ser experimentats a les aules dels centres col·laboradors. Un altre aspecte decisiu va ser avaluar el temps que el professorat, desbordat en les seves tasques, estava disposat a dedicar al tractament dels temes proposats. Per a això, es va fer un mostreig que va donar com a resultat una temporalització de vuit (a primària) a dotze (a secundària) sessions de treball, per la qual cosa va caldre ajustar els materials elaborats a aquesta limitació temporal i ser molt selectius. Així doncs, s'ha procurat aconseguir la integració curricular dels materials del Proxectoterra per una triple via: per mitjà dels temes a tractar, per la manera de fer-ho i pel temps estipulat.

Generalitat

L'univers del Proxectoterra sempre va ser la totalitat de l'alumnat de Galícia en les etapes d'escolarització obligatòria, dels centres públics, concertats o privats, rurals o urbans, de la costa o de l'interior, concentrats o dispersos. Cal esmentar això perquè a Galícia, amb una població d'unes 2.800.000 persones, hi ha una població escolar d'uns 280.000 alumnes d'entre 3 i 16 anys, escolaritzats en uns 1.700 centres d'infantil, primària i secundària. Aquestes dades són necessàries per conèixer el medi en el qual es vol intervenir. Actualment, el Proxectoterra ha distribuït gratuïtament

els seus materials a tots els centres d'educació secundària obligatòria de Galícia i està en fase de distribució als centres de primària. L'únic requisit per a l'enviament és que algun professor o professora del centre hagi assistit a un dels nombrosos cursos de formació que ha realitzat el Proxectorerra al llarg dels últims anys per tot Galícia.

Permanència

El més difícil d'una iniciativa educativa no és que sorgeixi sinó que romangui. El món educatiu acull cada any nombrosos projectes efímers adreçats a molt pocs centres amb la justificació que són experimentals i, quan tota la comunitat educativa està esperant amb ànsia que es generalitzin, el curs següent són substituïts per nous projectes experimentals, amb la qual cosa les expectatives del professorat es frustren. La novetat preval sobre la continuïtat. Però si una cosa és valuosa per al món educatiu no pot ser efímera. Per aquesta raó el Proxectoterra no ha tingut mai vocació experimental ni passatgera.

En tractar-se d'una iniciativa sorgida fora del món educatiu era fàcil caure en la temptació de substituir el professorat per especialistes en el tema i, d'aquesta manera, donar un caràcter singular i excepcional al tractament d'una qüestió determinada. Però aquesta manera d'actuar té diversos problemes: és impossible arribar a tots els centres d'un país i difícilment es disposarà de recursos que garanteixin la seva continuïtat en el temps reduint la seva presència al període de finançament de l'esdeveniment educatiu i limitant els centres afortunats. Però el més greu és negar la vàlua del professional de l'educació com a mediador en els temes en qüestió, que és difícil que siguin més complexos o més importants que els altres temes tractats a les aules. Perquè això no passi, els protagonistes d'un projecte educatiu han de ser des del principi el professorat i l'alumnat del nivell educatiu corresponent. Amb independència que de tot i de tothom s'aprèn i que tots podem ensenyar, des del Proxectoterra sempre es va tenir clar que, en un ensenyament reglat, el mediador en el procés d'ensenyament-aprenentatge és el professorat de cada una de les etapes educatives, ja que ells són ara a l'aula i hi continuaran sent. El professorat és el còmplice necessari i insubstituïble per a qualsevol iniciativa adreçada al món de l'educació, si es vol que aquesta iniciativa arribi als alumnes, sigui útil i

romanguí. Aquest és el motiu pel qual es va rebutjar qualsevol intromissió temporal i aliena a les aules. No es va considerar mai cap altre mediador que no fos el professorat que és a l'aula, i amb aquesta finalitat es va entendre que el que cal és proporcionar-li materials adequats i formació suficient; així, es va convertir la formació en un element cabdal del projecte, amb tota la diversitat i continuïtat que va ser possible. En aquest sentit, també es va elaborar material específic de formació per al professorat per permetre'ls completar i actualitzar el seu coneixement sobre els temes abordats, com també les guies corresponents per al professorat en les quals es detallen les intencions educatives de l'equip redactor de cada una de les unitats i, alhora, es plantegen altres alternatives d'utilització dels materials.

Diversitat

Mai no es va perdre de vista les condicions en les quals es duu a terme l'activitat educativa en les diferents etapes: limitació i diversitat de recursos en els centres, diversitat d'alumnat, diversitat de professorat, diversitat de contextos. És molt important saber d'on es parteix per intuir fins on es pot arribar. Aquest és el motiu pel qual en l'elaboració dels materials sempre es va tenir clar que calia que el professorat se'ls pogués apropiat fàcilment, al mateix temps que sempre es va ser conscient que els referents espacials amb els quals treballava l'alumnat són diferents segons el seu entorn i el seu context; en aquest sentit, es va veure la necessitat de tenir en compte la diversitat dels espais habitats i en tots els materials es va procurar afavorir la presència d'imatges que reflectissin les diferents realitats presents a Galícia.

Experimentació

Una vegada el professor col·laborador del nivell educatiu corresponent va haver elaborat tots els materials, van ser experimentats en centres col·laboradors de diferents contextos geogràfics (rurals, urbans, costa, interior...), que van actuar com a receptors crítics dels materials i van permetre revisar-los i reajustar-los abans de fer-ne l'edició definitiva. D'aquestes experimentacions es van rebre comentaris i valoracions sobre l'estructura general de les unitats i, també, sobre la conveniència de modificar o substituir determinades activitats o elements parcials d'aquestes activitats. Es va apostar decididament per la idea que només l'elaboració de materials

sorgits del contacte amb el professorat i l'alumnat permet incidir correctament en els processos d'ensenyament-aprenentatge.



Figura 1. Els materials pretenen promoure el pensament crític sobre els espais propis, sobre la transformació del paisatge al llarg del temps, així com sobre les pràctiques arquitectòniques i d'ocupació del territori que cal evitar.

Interdisciplinarietat

Els espais habitats representen el marc idoni perquè conflueixin amb total normalitat múltiples visions sorgides de camps com l'arquitectura, l'urbanisme, la geografia, l'antropologia, l'economia, les ciències ambientals o la llengua. El Proxectoterra defensa que aquest conjunt de múltiples visions que entre tots podem donar dels nostres espais contribuirà a fer més complexa i completa la imatge que es pot tenir del propi territori. Una visió global i multidisciplinària que hauria d'ajudar a vetllar per una utilització racional necessària per a administrar-lo amb saviesa i traspassar-lo amb generositat. Una mostra del compromís del Proxectoterra amb la interdisciplinarietat en l'educació és l'elaboració de nous materials per al projecte interdisciplinari del primer cicle de l'educació secundària obligatòria, previst en el currículum vigent. Amb aquesta aportació es pretén un tractament globalitzador dels diversos aspectes que intervenen a l'hora de construir el coneixement buscant un apropament, de manera compartida per diferents àrees del currículum, a les competències bàsiques en comunicació lingüística i digital, per aprendre a aprendre, en resolució de problemes i en habilitats socials i d'autonomia. Les activitats proposades en aquests materials estan associades al desenvolupament de determinats continguts que pretén ser una via d'acostament a una reflexió globalitzada, permeten ser tractades amb flexibilitat i es poden completar amb altres mitjans i recursos disponibles a l'aula que enriqueixin la proposta inicial.

Vivència

La reflexió sobre els espais propis no es pot fer només a les aules. Cal que l'alumnat visqui en primera persona els espais i els indrets que són objecte d'estudi. Conèixer i aprendre vivint el lloc, tenint una experiència vital guiada pel treball previ a l'aula, les orientacions del professorat i la curiositat de cadascú. Guiar els sentits per conèixer un lloc, donar temps per viure un lloc, per viure en el lloc. D'aquesta manera, l'experiència s'emmagatzemarà en la memòria i tornarà a aflorar com a element de contrast i comparació, com a mostra que altres realitats són possibles.

Interterritorialitat

Recentment el Proxectoterra s'ha integrat en una candidatura conjunta amb la delegació nord del Col·legi d'Arquitectes portuguès i la Fundação Serralves de Portugal per elaborar recursos educatius sobre educació i espai sostenible en l'àmbit de l'euroregió de Galícia–Nord de Portugal. Destinada a les etapes de l'educació obligatòria, aquesta iniciativa transfronterera té per objectiu la reflexió crítica sobre les maneres com l'ésser humà pot intervenir en el territori i pretén ser una eina en l'educació per a la ciutadania, donant suport al professorat en l'orientació del treball pedagògic amb relació a la qüestió d'identitat dels pobles i els poblaments humans, la reflexió sobre l'espai públic i la problemàtica de la sostenibilitat de les formes d'intervenció humana que modelen el territori.

Intencions educatives i vies d'intervenció

L'objectiu del Proxectoterra és promoure un pensament crític sobre els espais propis, sobre els seus processos de gènesi i transformació al llarg del temps, sobre la tradició heretada i de la qual s'ha d'aprendre, així com sobre les pràctiques arquitectòniques i d'ocupació del territori que cal evitar. Per tot això, és necessari prendre decisions no tan sols sobre *què* cal aprendre, sinó també sobre *com* s'ha d'ensenyar allò que cal conèixer, amb la finalitat que l'alumnat adquireixi una autonomia progressiva que li permeti gestionar amb saviesa i responsabilitat les seves interaccions amb el territori, com a escenari i suport de l'existència, de l'àmbit de vida.

El paisatge propi és un element fonamental en la configuració de la memòria personal i col·lectiva. Cal desenvolupar competències que permetin millorar la percepció i la comprensió dels processos que produeixen transformacions en els paisatges com a imatges d'un territori sotmès a canvis constants. El reconeixement de l'espai, l'acostament als seus processos de conformació i la seva percepció constitueixen l'eix al voltant del qual gira el Proxectoterra, amb la idea que la comprensió adequada d'aquest espai permet captar l'essència del medi humanitzat i no humanitzat, entès en un sentit ampli i en relació amb el pas del temps. Una aprehensió correcta de la complexitat dels espais propis requereix anar presentant els seus

diferents components, escales i interaccions de manera progressiva al llarg de les diverses etapes educatives.

Dit això, els objectius del Proxectoterra no són altres que els propis del currículum gallec de Ciències Socials en l'educació secundària i de l'àrea de Coneixement del Medi en l'educació primària, en els quals s'estableix que els escolars han d'aprendre a identificar i analitzar a diferents escales les interaccions que les societats humanes estableixen amb els seus territoris en l'ús de l'espai i de l'aprofitament dels recursos naturals, valorant-ne les conseqüències de tipus econòmic, social, polític i ambiental, al mateix temps que han d'aprendre a valorar i respectar el patrimoni natural, històric, lingüístic, cultural i artístic, assumint les responsabilitats que implica la conservació i la millora d'aquest patrimoni. En aquest marc educatiu, el Proxectoterra té la intenció que, a partir de les propostes del projecte, professorat i alumnat puguin començar a identificar els diversos àmbits, contextos i formes d'organització del territori gallec.

Entre les intencions educatives del projecte, es poden destacar les següents:

- Intervenir en els nivells de formació obligatoris a fi d'arribar al conjunt de la població per presentar els problemes bàsics de l'ocupació del territori i dels espais propis, com també la necessitat d'ordenar-los.
- Contribuir a posar en valor el patrimoni construït com a resultat d'un continuïum històric que té la virtut d'unir passat, present i futur.
- Promoure iniciatives generalitzades que afavoreixin la creació d'una ciutadania conscient de l'espai vital en el qual es desenvolupa i de la importància de les seves actuacions sobre aquest espai.
- Procurar una nova mirada sobre el medi humanitzat i no humanitzat, amb una visió crítica i constructiva.

Com a resultat d'aquests pressupòsits inicials, per a educació primària es van establir tres escales espaciotemporals ajustades a cada un dels cicles: els espais immediats, els intermedis i els llunyans. En el primer cicle, corresponent al període comprès entre els 6 i els 8 anys, es treballen els espais immediats; partint de la percepció, es busquen les sensacions de l'alumnat

en enfrontar-lo amb el paisatge més proper i amb els seus espais immediats, sense superar el carrer o el llogarret, sempre emmarcats en el temps present. En el segon cicle, que correspon al període dels 8 als 10 anys, es treballen els espais intermedis; la metodologia es basa en l'observació dels elements que conformen aquest espai i de les analogies i les diferències que hi ha entre espais intermedis, posant com a límit el barri o la parròquia, emmarcats temporalment en el present i en el passat recent. Finalment, en el tercer cicle, és a dir el període dels 10 als 12 anys, es treballen els espais llunyans; s'afronta l'anàlisi de la interacció pròpia amb el medi, de manera que permeti descobrir el caràcter dinàmic del territori. Aquí, l'anàlisi es fa sobre espais allunyats, cosa que possibilita l'acostament al concepte d'*identitat territorial* com a resultat de processos històrics concrets. S'incorpora el tractament del temps històric.

Per a l'educació secundària, es van establir tres àmbits temàtics de reflexió: l'arquitectura popular, l'arquitectura contemporània i la identitat territorial. L'àmbit de l'arquitectura popular implica un recorregut pels pressupòsits, els mitjans, els factors condicionants, les aportacions i els valors que es deriven de l'arquitectura anònima universal; una aproximació a l'arquitectura vernacle gallega com a concreció singular dels principis universals que guien aquestes arquitectures. El segon àmbit de reflexió, l'arquitectura contemporània, fa un acostament a aquesta arquitectura des dels orígens fins als conceptes i els valors espacials; el coneixement dels nous llenguatges i la valoració del pluralisme arquitectònic actual, tant a escala universal com de l'entorn gallec. Finalment, el tercer àmbit de reflexió, la identitat territorial, consisteix en la descripció del procés de conformació històrica del territori de Galícia per mitjà de l'estudi de les formes territorials bàsiques, des del llogarret, la parròquia i la vila fins a la ciutat i l'àrea metropolitana.

El projecte preveu tres vies d'intervenció: l'elaboració d'unitats didàctiques i materials de suport, la formació del professorat i, finalment, les visites guiades d'arquitectura i ciutat i els intercanvis territorials.

L'elaboració d'unitats didàctiques i materials de suport

Com s'ha indicat al principi del capítol, no es va intentar en cap cas incrementar els continguts establerts per a cada una de les etapes educatives,



Como podedes ver nas imaxes 1 e 2, os asentamentos de poboación comunicanse entre si por unha ampla rede de estradas e camiños.

II

Observade no mapa do relevo de Galicia, a rede de autoestradas e das principais estradas que percorren o territorio galego e debatede entre todos:

1. Cales son os lugares máis axeitados para trazar unha estrada (as zonas baixas, as de pouco desnivel, as altas montañas, o traxecto máis rectilíneo,...)?

Mirade o mapa físico de Galicia. Como observaredes, un caso insólito é o da Autoestrada AP-9 no tramo que vai desde Santiago a Vigo.

2. Con que elemento físico, único en Galicia, coincide case exactamente?



No voso CADERNO DE ACTIVIDADES

A construción das vías de comunicación estivo acompañada pola creación de pontes para atravesar ríos, de viadutos para salvar os desniveis dos terreos, de túneles para atravesar montañas...

Fixádevos nestas fotos... Nelas podedes ver dúas pontes construídas en épocas diferentes.



1. Cal é a máis antiga?

2. Que tipo de transporte se utilizaría cando se construíu a ponte vella? Poderían percorrerse longas distancias con el en pouco tempo? Tentade explicar o porqué.

3. Por que se tivo que facer unha nova ponte? Crides que puideron influír os medios de transporte actuais?

12

17

Figura 2. Detall del material per als alumnes de primària *Movéndonos no territorio*.

sinó aportar materials específics que completessin, milloressin o substituïssin els que estaven a la disposició de l'alumnat i del professorat. Per a cada una de les diferents etapes educatives, es van constituir grups de treball, d'uns vint membres, que foren els responsables d'elaborar les unitats didàctiques pròpiament dites, amb l'assessorament i la supervisió de l'equip responsable del projecte, després d'haver rebut formació específica sobre els temes que havien de tractar. És molt important recalcar, un altre cop, que els materials sempre van ser elaborats per professorat del nivell al qual s'adreçaven.

La formació del professorat

Per donar a conèixer de primera mà les intencions educatives del Proxectoterra, la formació del professorat és un dels pilars d'aquesta iniciativa. Es van organitzar, en col·laboració amb la Conselleria d'Educació, l'Asociación Socio-Pedagógica Galega i Nova Escola Galega, nombrosos cursos i jornades de formació del professorat en els quals es van presentar de manera detallada les unitats, els materials complementaris i les activitats previstes per a cada un dels nivells educatius. Ja s'ha indicat més amunt que l'enviament dels materials es va fer després de l'assistència d'algun professor o professora a aquests cursos o jornades i només al final del procés de difusió es van enviar els materials als centres que no havien assistit als cursos però tenien un nombre significatiu d'alumnes. Des del curs 2004-2005 fins al 2009-2010 es van impartir 40 cursos i jornades de formació en les quals hi van participar entorn de 1.500 professors i professores de tot Galícia. Aquesta acollida favorable ha fet possible que els materials de secundària estiguin presents en 324 centres públics (100 % del total) i en 114 centres concertats i privats (70 %). Aquests nivells de difusió permeten al 95 % de l'alumnat d'educació secundària obligatòria de Galícia, inclosos els centres privats i concertats, tenir accés als materials i les activitats complementàries del Proxectoterra. Pel que fa a l'educació primària, a principis de 2010 ja s'havia fet la primera ronda de cursos (11 cursos el 2009) per presentar els nous materials, als quals van assistir 580 mestres, fet que va permetre enviar els materials a 336 centres públics (45 % del total) i a 24 centres concertats i privats (15 %).

Visites guiades d'arquitectura i ciutat i els intercanvis territorials

Amb aquestes activitats complementàries del Proxectoterra es pretén posar l'alumnat en contacte directe amb les cinc formes bàsiques de poblament analitzades en el projecte: llogarret, parròquia, vila, ciutat i àrea metropolitana. De moment, aquestes activitats només estan disponibles per a l'educació secundària obligatòria, i es van posar en marxa de manera experimental el curs 2005-2006 i de manera generalitzada a partir del curs 2006-2007. Fins a principis de 2010, es van fer unes 400 activitats, amb una participació de 17.500 escolars de tot Galícia. La participació en les activitats està condicionada al fet que l'alumnat treballi prèviament alguna de les unitats del Proxectoterra. Tenint en compte aquesta premissa, en les activitats ja hi han participat el 35 % dels centres públics i el 10 % dels concertats.

A continuació es detalla mínimament el contingut de cada una de les activitats, ja que reflecteixen quins són el tractament i la importància que la vivència dels indrets objecte d'estudi tenen en el projecte. D'una banda, les visites guiades d'arquitectura i ciutat es duen a terme en cada una de les set ciutats gallegues més poblades (Vigo, la Corunya, Ourense, Lugo, Santiago de Compostel·la, Pontevedra i Ferrol). Són visites d'un dia (unes set hores de durada), amb les quals es pretén que l'alumnat sigui capaç de reconèixer en les ciutats les petjades del seu procés de conformació històrica i les diverses fases de formalització al llarg del temps. Amb aquest fi es fa un recorregut visual en autobús que permet als alumnes prendre consciència de la dimensió i la diversitat de les ciutats, reconeixent els centres històrics, els eixamples, els polígons d'habitatges, les àrees industrials, les zones de creixement desordenat i les actuacions de finals del segle xx i principis del segle xxi. La visita es completa amb recorreguts a peu per zones significatives, en els quals es pretén posar l'alumnat en contacte amb les actuacions més recents de regeneració d'espais urbans i nous exemples d'arquitectura contemporània i, en la mesura que sigui possible, fomentar la realització de l'activitat o activitats per a les quals es van crear aquests espais.

D'altra banda, els intercanvis territorials tenen la finalitat d'aconseguir que l'alumnat sigui conscient de la diversitat del territori gallec i contribuir a fer que allò més pròxim no sigui el més desconegut. El territori

construït, les diverses escales d'assentament (llogarret, parròquia, vila, ciutat i àrea metropolitana) i, també, la seva evolució i transformació al llarg del temps són objecte d'estudi reforçat amb la visita a l'indret. Els intercanvis proposats són els següents:

- El camí de Sant Jaume d'O Cebreiro a Samos. Dues jornades del camí durant les quals es posa l'alumnat en contacte amb una forma d'assentament: el llogarret. El llogarret, element essencial del paisatge de Galícia, és presentat com una cèl·lula bàsica de poblament i d'exploració de l'espai agrari, inserida en la parròquia. El llogarret no està només constituït per les edificacions, sinó que també el conformen la xarxa de camins, les terres de conreu i els prats i les muntanyes que l'envolten. En aquest recorregut, l'alumnat s'apropa als elements bàsics de construcció del territori (closes, *corredoiras*, *cómaros*, terra de conreu), com també a significatives mostres de l'arquitectura popular d'O Cebreiro i San Cristovo o Real, a architectures contemporànies com ara l'alberg de pelegrins de Triacastela i a l'esplèndida mostra d'arquitectura històrica condensada en el monestir de Samos, testimoni de la importància dels cenobis en el procés d'ocupació i construcció del territori de Galícia. A més, durant el recorregut es pot copsar com la presència constant de petits cursos d'aigua va facilitar l'aparició de petits molins, indústria elemental de transformació que, juntament amb els batans i les serradores, és una mostra de l'enginy de la gent del país per aprofitar aquesta font d'energia.
- L'ajuntament i la vila d'Allariz. Aquest intercanvi pretén ressenyar la importància de les viles en el procés d'estructuració territorial de Galícia, en qualitat de centres d'activitat econòmica i de poder local, com també la seva decadència al segle xx arran dels processos migratoris provocats per la ruptura de l'equilibri entre població i recursos iniciada al segle XVIII. Aquests processos migratoris van comportar el desplaçament de més d'1.250.000 gallecs entre el 1860 i el 1970, alhora que les ciutats van començar a reforçar el seu pes poblacional. En aquest context es mostra als alumnes el procés de recuperació del patrimoni del municipi d'Allariz, iniciat als anys noranta del segle

xx, no tan sols pel que fa als masos i els espais urbans, sinó també pel que fa als espais naturals i agroramaders, que es van completar amb noves infraestructures culturals i esportives i es van acompanyar de la generació d'alternatives econòmiques i laborals com a resultat de la posada en valor dels recursos propis que garanteixen el seu desenvolupament sostenible. Totes aquestes iniciatives busquen fixar la població i contribuir a la vertebració del territori municipal, juntament amb la dotació de serveis i infraestructures a tots els llogarrets que integren les setze parròquies del municipi.

- El Ferrol. La importància de les ciutats canvia al llarg del temps. El Ferrol constitueix un exemple clar de com el sorgiment, l'apogeu i la decadència de la ciutat reflecteixen els avatars de la història política, social i econòmica de Galícia. A finals del segle XVI, amb el procés d'enfortiment del pes demogràfic del litoral enfront de l'interior i gràcies a les condicions excepcionals de la seva ria, va anar esdevenint el port de referència de l'Armada reial i es va convertir, al segle



Imatge 2. Proxectoterra ofereix visites guiades i intercanvis territorials com a activitats complementàries als alumnes d'educació secundària obligatòria que hagin treballat prèviament alguna de les unitats del projecte.

xviii, en la base naval més monumental d'Europa i, a finals d'aquest mateix segle, en la principal ciutat del regne de Galícia, amb 25.000 habitants, en un entorn en el qual només el 10 % de la població vivia en nuclis urbans de més de 2.000 habitants. Com a resultat d'aquest procés de creixement, van sorgir al Ferrol dos barris de característiques ben diferents: A Magdalena i Esteiro. El primer perviu com la millor mostra de l'urbanisme il·lustrat de Galícia, i, en canvi, el segon, que fou el primer barri obrer de Galícia, va ser enderrocat als anys setanta del segle passat. Des de finals del segle xix, el Ferrol va anar deixant pas a la Corunya i Vigo com a primeres ciutats de Galícia i, avui dia, malgrat la pèrdua de població de resultes de la crisi industrial dels anys vuitanta del segle xx, la seva àrea urbana al voltant de la ria, amb 135.000 habitants, continua essent la tercera en importància després de Vigo i la Corunya. La crisi industrial va representar un profund revés per a la vida de la ciutat i de l'àrea de Ferrolterra i això, juntament amb la seva posició geogràfica fora de les vies de comunicació principals de Galícia, va provocar la pèrdua de presència del Ferrol en l'imaginari col·lectiu de la gent de Galícia. Aquest intercanvi busca recuperar aquesta presència donant a conèixer el valuós patrimoni que posseeix el Ferrol.

- Fragas do Eume. Els espais naturals són peces fonamentals del territori gallec. Aprendre a valorar-los i fomentar hàbits respectuosos amb el medi forma part de les intencions educatives del Proxectoterra. Fragas do Eume és el bosc atlàntic termòfil més gran i ben conservat de l'Europa Atlàntica i un dels escassíssims boscos del seu tipus en el continent. S'extén al llarg del riu Eume i acull nombroses espècies animals i vegetals. Com a preparació a la visita a Fragas, durant l'estada en el complex Alvarella es duen a terme activitats orientades al coneixement de la flora i la fauna de la zona o el patrimoni cultural present, entre altres aspectes. A més, l'estada a l'alberg és una oportunitat de viure en un espai en el qual els principis de sostenibilitat van ser molt presents tant a l'hora de realitzar el disseny com en la utilització d'energies renovables i el reciclatge que s'hi practica.

- Àrea Metropolitana de Vigo. La percepció de Galícia com un territori rural en el qual les ciutats són una excepció va variar substancialment al llarg del segle xx, quan sobre un paisatge de llogarrets i parròquies es van començar a desenvolupar els sistemes urbans actuals. En aquest període, les set ciutats gallegues principals van multiplicar per sis la seva població i, avui dia, el 50 % de la població de Galícia viu a les àrees urbanes creades al voltant d'aquestes ciutats. Aquest desenvolupament de les ciutats està reestructurant el conjunt del país i funciona com a motor de creixement econòmic. Com a resultat d'això, ens trobem amb un sistema de ciutats i regions urbanes que recorren la dorsal atlàntica del Ferrol a Porto, en el qual les àrees metropolitanes de Vigo i la Corunya constitueixen els fets urbans més dinàmics del conjunt de Galícia i en el qual es duen a terme les funcions urbanes més complexes. En aquest context, l'àrea metropolitana de Vigo té un paper central en el futur de l'espai geogràfic i econòmic que constitueix l'euroregió formada per Galícia i el nord de Portugal.

Actualment el Proxectoterra està ampliant l'oferta d'intercanvis territorials amb dues noves activitats a Portugal: la visita a la vila de Melgaço i la visita a l'àrea metropolitana de Porto. La intenció és que la vivència i el coneixement dels espais propis s'ampliï a l'àmbit de l'euroregió de Galícia-Nord de Portugal, reforçada per una nova iniciativa conjunta que s'acaba de posar en marxa amb Fundação Serralves i la delegació nord del Col·legi d'Arquitectes portuguesos.

El tractament de l'espai i el temps en l'educació primària

Durant els deu primers anys de vida, l'alumnat s'ha d'enfrontar amb la difícil tasca d'entendre el pas del temps amb el qual mesurem la història i d'apropar-se al coneixement d'espais i llocs que estan més enllà del que coneix. La dificultat rau en el fet de no poder fer ús de l'observació directa. Si es pretén que l'alumnat s'acosti al passat, a l'escola ho ha de fer per mitjà del present. És un error intentar explicar les coses del passat si encara no es

comprèn el que passa en el present ni es coneixen els indrets i els escenaris suport o marc d'aquests esdeveniments. Si una cosa no es comprèn serà difícil que es pugui assimilar, i de manera habitual els temes de coneixement del medi natural i social desborden la comprensió de l'alumnat de l'etapa infantil i primària, perquè a aquestes edats la concreció és necessària, i això comporta viure el procés d'ensenyament-aprenentatge amb la màxima riquesa sensorial possible. Tot allò que es troba a la nostra ment ha de passar abans pels sentits. Per aquesta raó, cal posar a l'abast del professorat nous recursos i àmbits de treball que facin possible el desenvolupament competencial de l'alumnat sobre les realitats espaciotemporals presents, concretes i viscudes amb la màxima riquesa sensorial possible.

Per tot el que s'acaba d'exposar, l'espai perceptiu ha de ser objecte d'estudi en els primers nivells de l'educació primària. Quan es parla de la percepció dels espais habitats, s'està parlant de la interpretació de les sensacions, del significat que tenen i que van més enllà de la interpretació dels sentits. La capacitat perceptiva es desenvolupa per mitjà de l'observació de les dimensions, les formes, els colors, els volums, els sons, les olors i les textures, entre d'altres. Es busca dirigir i controlar l'observació per donar una intencionalitat als estímuls sensorials a fi d'acostar-nos a l'espai i a tot allò que sigui mereixedor de la nostra atenció, i ficar-nos-hi. Les qualitats dels espais provoquen sensacions corporals i estats emocionals. La consistència figurativa del medi comporta el reconeixement dels espais visuals, tàctils, olfactius, sonors, amb l'objectiu de portar l'alumnat cap a una experiència global que serveixi per ampliar el coneixement perceptiu de l'entorn en el qual es desenvolupa la seva vida. Els contextos vivencials i els espais sensorials han de permetre desenvolupar unes actituds determinades amb les situacions que afavoreixin o distorsionin les sensacions que es produeixen en l'entorn habitual; així, apareixen les emocions com a fruit de la relació perceptiva amb l'espai (alegria, tristesa, sorpresa, por, disgust, etc.). A l'educació primària, no tan sols s'han d'obrir les portes al sistema de coneixements, sinó també al sistema emocional que ha de permetre conèixer-se i reconèixer-se en el grup i en la comunitat en la qual s'integra l'alumnat.

El sentit de la vista permet copsar les dimensions, els colors, la geometria, la tipologia de formes, la llum o el moviment; amb l'oïda es perceben

els sons (direcció, intensitat i identificació) i els sorolls; el tacte condueix a la identificació de materials (consistència, textura, pes, forma, temperatura); amb l'olfacte es poden identificar les olors, esbrinar-ne la procedència, descriure'n les qualitats, i, finalment, el gust permet identificar els sabors.

Pel que fa a l'espai, el projecte ha tingut molt presents dues qüestions. La primera fa referència al fet que la noció espacial és difícil d'integrar en uns materials que vulguin abordar el conjunt dels territoris humanitzats, atès que l'alumnat urbà té dificultats per entendre el context rural i a l'inrevés, a causa de la interferència del coneixement directe amb la informació del que passa lluny de l'entorn habitual. La segona indica que fins als vuit o nou anys no s'assoleix la idea d'espai geogràfic i, per això, la lectura de mapes no s'aconsegueix fins al final del segon cicle de primària.

Finalment, cal recordar les dificultats que té l'alumnat per adquirir les nocions d'edat, successió, durada, anterioritat i posterioritat, que s'han de tenir molt en compte en fer les seqüències en les diverses etapes i en pretendre un tractament adequat del temps cronològic i del temps històric.



Figura 3. Detall del primer quadern per als alumnes d'educació primària on es veu el protagonista, l'Antón, sortint del cinema.

La figura 3 és un exemple del tractament de l'espai perceptiu i del tractament del temps. Correspon al primer quadern de materials per a educació primària, que duu per títol *Antón de Soutolagoa descobre o seu mundo*. En aquest quadern, el protagonista és un nen, d'uns set anys, que té inquietuds per descobrir el que l'envolta. Viu en un llogarret pròxim a la ciutat i, a vegades, té la col·laboració i els consells del seu avi. Amb el quadern es treballa l'espai perceptiu i el temps a partir de la interpretació de les observacions de la imatge guiades amb una sèrie de qüestions, com ara: la imatge que es veu és d'un llogarret, d'una vila o d'una ciutat? Per què? Quina diferència hi ha entre una vila i una ciutat?; quan aneu al cinema, què us passa en sortir? Amb qui hi aneu?; quina hora del dia deu ser a la imatge? Quina estació de l'any representa la imatge? Per què?; en aquesta imatge hi ha ombres? Qui les produeix? Com són les formes de les ombres?; quins sons es poden sentir a la imatge? Són agradables o desagradables? Quin dels sons se sentirà més? Per què?; quines olors es poden percebre en aquest espai? Quines et semblen agradables i quines desagradables?

Com a resultat del que s'ha exposat, els materials per a educació primària es van formalitzar en tres quaderns i en tres contes. Amb el primer quadern, *Antón de Soutolagoa descobre o seu mundo*, es fa una aproximació a l'entorn per explorar les idees prèvies que en tenen els alumnes. A continuació es treballa la morfologia i la funcionalitat de l'espai pròxim, com també les sensacions que s'hi perceben, i es busca una descripció de la relació afectiva amb aquest medi per la interacció que es produeix en les vivències diàries. Es tracten característiques del paisatge com les línies, la forma dels objectes, el color segons les condicions ambientals, la textura dels elements presents en els paisatges o la posició dels elements. El pas del temps s'aborda tenint en compte el dia, la nit, l'arribada del matí, l'arribada de la nit, les estacions o el deteriorament de les edificacions, entre d'altres. El quadern acaba amb una activitat en la qual es pretén que l'alumnat faci una breu descripció del seu espai personal.

El segon quadern, que es titula *Descubriendo onde vivimos*, tracta, inicialment, de fer una aproximació a l'espai proper per reconèixer-lo com l'indret on viu l'alumnat. Des d'aquesta primera visió, van apareixent noves tasques que pretenen, per exemple, visualitzar l'efecte de la llum i les ombres, les línies i les formes geomètriques, els sons o les olors, i alguns

altres aspectes observables que permeten ampliar la mirada sobre espais determinats. Quant a la intervenció humana en el territori, es busca indagar en processos bàsics en la conformació de l'espai construït (habitatges aïllats o blocs de pisos, assentaments dispersos o concentrats, com també formes diferents d'habitar) i la seva representació per mitjà de dibuixos, com també un apropament a l'espai públic entès com a mediador i a la presència de vies de comunicació.

Movéndonos no territorio és el títol del tercer quadern, que amplia l'àmbit de reflexió espacial al territori de Galícia, alhora que incorpora d'una manera clara el tractament del temps històric. Les activitats plantejades es dirigeixen al descobriment d'alguns condicionants que fan possible els assentaments humans, els elements antròpics constitutius dels paisatges, la diversitat, la percepció així com la presència i l'impacte de les accions humanes en el territori. El pas del temps s'aborda a partir de l'observació de l'evolució de diversos elements antròpics que s'alteren per arribar a la creació d'una ciutat. Se cerca, a més, una aproximació de l'alumnat a les intervencions humanes en el medi, mitjançant diverses vies, per captar la dimensió temporal i històrica dels paisatges i la seva diversitat. El quadern acaba amb una activitat que proposa una lectura de l'espai on viu l'alumnat, amb la intenció que manifesti la seva relació afectiva amb aquest espai.

D'altra banda, els tres contes per a educació primària porten per títol *Un mundo de sensaciones*, *Camiño a fin do mundo* i *A viaxe de Ulo*, respectivament. Aquesta proposta s'adreça al professorat que té un interès especial a fer una adaptació curricular dels materials a la seva pràctica educativa i a la diversitat d'interessos. D'aquesta manera, gràcies al seu format, s'afavoreix l'adequació a l'exigència dels diversos ritmes i nivells que hi ha en una aula d'educació primària. A més, per mitjà de les propostes dels materials didàctics suggerits, es pretén estimular el desenvolupament de processos de recerca-acció a l'aula, afavorint la *problematització* de situacions o fets quotidians. Pel que fa a la metodologia de treball, se suggereix fer servir diferents estratègies per aprofundir en la diversitat de perspectives. En la mesura que sigui possible, s'incentiva el tractament interdisciplinari, de manera que professorat i alumnat es trobin immersos en un procés dinàmic de recerca, reflexió i creació. Es considera fonamental basar-se en

una metodologia constructiva i activa de l'aprenentatge, per la qual cosa es partirà d'un estudi actiu i manipulatiu del medi proper i, posteriorment, s'aniran assolint coneixements de caràcter global i abstracte. Es busca que l'alumnat no sigui un simple receptor d'informació, sinó que estigui implicat activament en l'adquisició i la confrontació d'aquesta informació i, també, que elabori hipòtesis i les comprovi de manera empírica.



Figura 4. Pàgina del conte *Un mundo de sensacions* per a l'educació primària, on el protagonista reconeix el seu entorn a través de l'olfacte.

El tractament de l'espai i el temps en l'educació secundària

Com ja s'ha comentat, per a l'etapa de l'educació secundària es van establir tres àmbits de reflexió: l'arquitectura popular, l'arquitectura contemporània i la identitat territorial. En aquest capítol, només es fa referència als recursos elaborats per al tercer àmbit, ja que es considera que són els que s'ajusten millor al marc de reflexió d'aquesta publicació.

Una de les grans mancances que, segons els impulsors del projecte, manté el procés actual de formació de l'alumnat en aquesta etapa educativa és la presentació de les realitats espacials fora del marc temporal, necessari i imprescindible. El territori actual és el resultat d'una relació complexa i perllongada en el temps entre els pobles i el seu medi natural. S'hereten espais que són el resultat d'un lent procés de construcció en el qual han estat presents variables de tota mena (polítiques, administratives, geogràfiques, etc.) que han anat condicionant les intervencions i les empremtes deixades al llarg de la història, i és justament aquesta interacció específica el que permet parlar de la identitat d'un territori, que cal conèixer i identificar.

El territori està format per diferents estrats que és necessari descobrir gràcies al coneixement de la història. Al nord-oest peninsular aquests estrats o etapes constructives serien: la colonització sistemàtica del territori en l'etapa dels castres, l'empremta destacable de la romanització, l'estructuració del territori basant-se en llogarrets agrupats en parròquies, l'establiment d'un feble i tardà procés d'urbanització, i la presència creixent d'una urbanització difusa. La presentació, per tant, del procés històric de conformació territorial de Galícia és l'eix argumental al voltant del qual es desenvolupa la reflexió territorial del Proxectoterra per a l'educació secundària per mitjà de la proposta d'estudi de les formes territorials bàsiques gallegues: llogarret, parròquia, vila, ciutat i àrea metropolitana.

El repte de plasmar aquestes idees en una unitat didàctica única, i forçosament extensa, es va dur a terme amb la pretensió de cobrir els objectius següents:

- Identificar alguns dels elements bàsics que conformen actualment el territori de Galícia, des d'una doble dimensió: la transformació i la intervenció humana en la natura (construcció de l'espai agrari, vies de comunicació, etc.), d'una banda, i les unitats bàsiques de poblament (llogarret, parròquia, vila, ciutat i àrea metropolitana), de l'altra.
- Comprendre els orígens històrics de la identitat territorial de Galícia en els seus elements més perdurables i, també, en les modificacions i els canvis que ha experimentat al llarg del temps.

- Assumir que és necessària una ordenació racional del territori per evitar que es degradi i per poder preservar i potenciar millor els recursos disponibles per a la població actual i per a les generacions futures.
- Relacionar els elements que configuren el territori, tant pels seus aspectes més duradors com canviants, amb els diferents contextos econòmicosocials i els canvis que es van produir en aquests elements.
- Comparar els resultats de diverses polítiques d'ordenació del territori (o l'absència de polítiques d'aquest tipus) en diferents àmbits i nivells.
- Comprendre que en un món cada vegada més interrelacionat el desenvolupament racional és contradictori i incompatible amb polítiques localistes que pretenguin ignorar el conjunt del territori en què s'insereixen.

El tractament dels objectius descrits té continuïtat en les activitats complementàries que s'han esmentat més amunt: les visites guiades d'arquitectura i ciutat i els intercanvis territorials. La reflexió territorial també disposa d'un material audiovisual de gran valor, elaborat per TVE en col·laboració amb el Proxectoterra i recollit en un vídeo de 25 minuts que proporciona, per mitjà d'un valuósíssim conjunt d'imatges, una visió clara i actualitzada del territori de Galícia avui. Aquest material es va completar més endavant amb un conjunt de dotze vídeos que presenten quatre cicles de 24 hores en els equinoccis i els solsticis en quatre emplaçaments diferents de Galícia i que representen realitats ben diferenciades del territori gallec. Tots aquests materials poden ser visualitzats al web del Proxectoterra: <http://proxectoterra.coag.es/>.

Així mateix, vinculat directament amb el tractament cartogràfic del territori i per facilitar l'accés a aquest recurs fonamental, el curs 2008-2009 es va posar a la disposició del món educatiu el Servidor de Mapes del Proxectoterra, al qual es pot accedir per mitjà del web <http://servergis.cesga.es/website/terragis/viewer.htm>. Aquest web incorpora una biblioteca bàsica de mapes preelaborats, com també informació cartogràfica estructurada en capes que permet i facilita la personalització de cartografia

per part del professorat i de l'alumnat. La base cartogràfica està gestionada pel Centre de Supercomputació de Galícia (CESGA) i el Sistema d'Informació Territorial de Galícia (SITGA).

Col·laboracions i difusió del Proxectoterra

Un dels objectius perseguits pel Proxectoterra és procurar que les activitats realitzades als centres d'ensenyament transcendeixin el món educatiu i puguin resultar visibles per a la ciutadania com una manera d'ampliar la preocupació i l'interès pels espais propis. En aquesta línia d'actuació, es va posar en marxa “Xentes, espazos e lugares”, un programa del Proxectoterra que té una doble projecció. D'una banda, el programa preveu la celebració del certamen multimèdia *Xentes, espazos e lugares*, dut a terme en col·laboració amb el diari *Xornal de Galicia*. L'objectiu que es persegueix és tenir una altra via de penetració en els centres escolars per poder suscitar l'interès del professorat que encara no s'hagi acostat a l'ús dels materials del Proxectoterra. D'aquesta manera, es pot arribar a l'alumnat convidant-lo que reflexioni sobre els espais que habita i reforçant el seu interès per les intervencions en el seu hàbitat en un període fonamental de la seva vida. No és un concurs, és una invitació a compartir, a difondre en la societat les reflexions que des del món de l'educació es poden fer sobre el passat i el present dels espais propis, sobre la gent que hi viu i sobre les activitats que s'hi porten a terme; una invitació a conèixer millor com al llarg del temps s'ha anat construint un territori on el món es diu Galícia. Les col·laboracions han de ser originals, cal que siguin elaborades íntegrament pels components dels equips i es poden presentar en qualsevol suport susceptible de ser incorporat a un web; així mateix, poden ser consultades a <http://www.xornal.com/xel/>.

D'altra banda, *Xentes, espazos e lugares* es completa amb un cicle de xerrades iniciat el 2008 en col·laboració amb el Museu d'Art Contemporani de Vigo (MARCO). Es tracta d'un programa anual de divulgació i formació contínua d'adults conformat per un conjunt de xerrades que tenen l'objectiu d'oferir una visió plural i complexa dels espais i llocs propis, tenint molt present com s'hi desenvolupa la vida. Busca ser un punt de tro-

bada i reflexió en el qual puguin ser presents tots aquells que tinguin coses a dir sobre la complexitat de viure en el present a Galícia. Arquitectes, urbanistes, geògrafs, economistes, sociòlegs, artistes, escriptors i periodistes, entre d'altres, són convidats a compartir les seves reflexions sobre com va ser i com és la nostra interacció amb els espais propis al llarg del temps. El perfil dels assistents és el d'una persona adulta interessada en els temes que afecten la col·lectivitat, més enllà dels compromisos professionals específics.

En tot aquest temps també va sorgir l'oportunitat de col·laborar amb la Xunta de Galícia en l'elaboració d'una campanya de sensibilització. Com a resultat d'un conveni de col·laboració signat amb la Conselleria de Política Territorial, Obres Públiques i Transports i la Conselleria d'Habitatge i Sòl, el Col·legi Oficial d'Arquitectes de Galícia va elaborar una campanya de divulgació i sensibilització sobre habitatge, espai públic i planificació del territori. Aquesta campanya es va concretar en l'elaboració de 12 espots televisius, de 30 segons de durada. L'objectiu de la campanya era recordar que el compromís col·lectiu més important que cada generació ha d'assumir és la gestió i la posada en valor dels espais heretats i la construcció dels presents, sense oblidar l'obligació de no hipotecar els espais i els recursos del futur. Els personatges són els membres de la família Pampín, protagonistes del còmic *A mansión dos Pampín*, que està integrat en els recursos del Proxectoterra i que va obtenir el Premi al Millor Llibre i el Premi al Millor Guió al 23è Saló Internacional del Còmic de Barcelona l'any 2005. Aquests personatges pateixen o gaudeixen els llocs i els espais descrits segons les situacions que es presenten i la implicació que individualment o col·lectivament assumeixen en cada cas per posar en marxa les mesures que es pretenen. Miguelanxo Prado, autor del còmic, és el responsable de la direcció, la planificació i els models de l'animació de la campanya en coordinació amb l'equip del Proxectoterra.

Aconseguir la màxima difusió dels recursos elaborats és una de les principals preocupacions dels responsables del projecte. Amb aquesta finalitat, tots els materials elaborats fins ara són de lliure accés i estan a l'abast de qualsevol persona o entitat al web <http://proxectoterra.coag.es/>, on es continuaran introduint els nous materials que s'elaborin. Tots



Figura 5. Pàgina d'*A mansión dos Pampin*, els personatges del qual van protagonitzar, a més del còmic, una campanya de divulgació i sensibilització sobre habitatge, espai públic i planificació del territori.

es difonen gratuïtament als centres que imparteixen les diferents etapes d'educació obligatòria a Galícia.

Al mateix temps, el Proxectoterra brinda la seva col·laboració a totes les entitats i col·lectius que en comparteixen els objectius. Natura, medi ambient o patrimoni construït, entre d'altres, són elements que conformen els nostres espais vitals, dels quals l'arquitectura i l'ordenació del territori són elements cabdals. El Proxectoterra aspira a esdevenir un punt de trobada de tots aquells organismes, institucions, comunitats i individus que vegin en la construcció dels espais vitals propis la tasca col·lectiva més important que ha d'assumir cada generació. Els espais que habitem ens afecten a tots i no poden quedar reduïts a l'estret marc de l'àmbit personal. Tenen una dimensió social que és irrenunciable i sobre la qual tots hem d'actuar sempre que vulguem viure en un entorn civilitzat, nascut del diàleg, de la participació i del consens, pilars d'una autèntica democràcia.



El projecte educatiu Ciutat, Territori, Paisatge

Roser Batllori i Joan M. Serra

El projecte educatiu Ciutat, Territori, Paisatge sorgeix d'una iniciativa de l'antic Departament de Política Territorial i Obres Públiques, avui Departament de Territori i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya, de l'antic Departament d'Educació, avui Departament d'Ensenyament i de l'Observatori del Paisatge de Catalunya. Aquests materials representen la concreció educativa amb la qual es comença a complir l'article 15 de la Llei 8/2005, de 8 de juny, de protecció, gestió i ordenació del paisatge, aprovada pel Parlament de Catalunya. L'article estableix que el Govern català ha de desenvolupar un conjunt de mesures de sensibilització, educació i suport a la política de paisatge.

El projecte està adreçat principalment a alumnes de Ciències Socials i Ciències de la Naturalesa de primer i tercer curs d'educació secundària obligatòria (dels dotze als setze anys), tot i que, segons la modalitat de treball que s'adopti i el nivell d'aprofundiment que exigeixi el professorat, pot ser útil tant a l'etapa final de primària (dels deu als dotze anys) com en les matèries de Geografia i Ciències de la Terra i el Medi Ambient de batxillerat (dels setze als divuit anys) o en altres nivells o modalitats d'ensenyament.

Els materials educatius del projecte consisteixen en una carpeta que conté 12 làmines plegables, de 83 x 30 cm, corresponents a 12 paisatges de Catalunya; una guia didàctica per al professorat que proporciona orientacions per al treball amb l'alumnat per fer-ne el seguiment i l'avaluació, i un web amb activitats que complementen les làmines i que afavoreix l'ús de les noves tecnologies de la informació en els processos d'aprenentatge.

A cada una de les làmines de la carpeta hi ha una gran fotografia panoràmica d'un paisatge català amb breus textos que descriuen els elements més significatius d'aquell paisatge. La panoràmica va acompanyada de quatre fotografies amb una petita explicació que amplia aspectes significatius de la panoràmica. A la cara plegada interior de cada làmina hi ha, confrontats, un mapa topogràfic i un ortofotomapa del paisatge per facilitar el treball de l'alumnat amb els dos tipus de representacions cartogràfiques i per ajudar a la localització de tots els punts del paisatge estudiat.

Per altra banda, el web *Ciutat, Territori, Paisatge* dona accés als mateixos 12 paisatges estudiats en les làmines i permet fer una sèrie d'activitats didàctiques d'observació, descripció i explicació. Les activitats del web inclouen nombroses imatges, animacions i sons que fan més amè l'estudi

dels paisatges. L'accés al web es pot fer tant a través del web de l'Observatori del Paisatge (www.catpaisatge.net/educacio) com de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (www.xtec.cat/paisatge). En els dos casos s'hi pot accedir lliurement, com a visitant, o bé de manera restringida com a professorat del Departament d'Ensenyament. Aquest darrer accés és el que permet consultar la guia didàctica, descarregar totes les fitxes de treball per a l'alumnat i materials d'ampliació, crear grups d'alumnes per treballar determinades parts d'un paisatge o bé controlar telemàticament el procés de treball de l'alumnat.

El projecte es va iniciar l'any 2005 i durant el curs 2006-2007 es va provar i validar el material en deu centres de secundària de Catalunya,¹ la qual cosa va servir per aportar-hi modificacions i ajustar-lo a les necessitats de l'alumnat. Durant el curs següent es van introduir canvis en el material en paper i se li va donar la forma definitiva. En aquell moment també es va elaborar el web amb tots els continguts en format digital. El gener del 2009, una vegada que tots els materials van estar acabats, el Departament d'Ensenyament va fer arribar els materials impresos a tots els centres de secundària de Catalunya perquè poguessin ser usats per més de 450.000 alumnes, alhora que es posava en funcionament el web i s'iniciaven els cursos de formació del professorat sobre paisatge. L'any 2011 el projecte ha rebut una menció especial de la segona edició del Premi de Paisatge del Consell d'Europa.

El projecte educatiu

Els objectius

Ciutat, Territori, Paisatge és un projecte d'innovació didàctica tant pels continguts que es proposen com per la metodologia utilitzada. És un recurs posat a la disposició del professorat o d'altres professionals de l'educació per facilitar el coneixement de la ciutat, la cultura del territori i els

¹ IES Antoni Martí i Franqués (Tarragona), IES Escola Municipal de Treball (Granollers), IES Francesc Macià (Cornellà de Llobregat), IES Manuel Vázquez Montalbán (Sant Adrià de Besòs), IES Moianès (Moià), IES Montsacopa (Olot), IES Pere Barnils (Centelles), IES Príncep de Viana (Barcelona), IES Santiago Sobrequés i Vidal (Girona) i IES Ronda (Lleida).

valors del paisatge, tot reforçant les competències bàsiques de l'educació secundària obligatòria (Batllori, 2004).

Des de la perspectiva dels continguts, el projecte pretén un canvi de l'enfocament predominant fins al moment en l'estudi del paisatge. D'un estudi basat en la descripció i la memorització de topònims i dades aplicats a paisatges de caràcter natural o rural es passa a una explicació i una prospectiva del paisatge a partir de l'estudi de paisatges més humanitzats, transformats pel creixement de la ciutat i la nova ordenació del territori que se'n deriva. El gran creixement urbà, sovint dispers pel territori, que s'ha produït l'últim quart del segle xx i principis del segle xxi, ha donat lloc a grans transformacions en els paisatges de Catalunya, alhora que ha comportat una pèrdua de qualitat i una banalització evidents de molts paisatges. El que pretenen els materials és facilitar el coneixement i la comprensió del paisatge actual de Catalunya i del paper de l'ésser humà en la transformació d'aquest paisatge.



Figura 1. Làmina en paper del paisatge de la Costa Brava, on es pot apreciar la distribució de la fotografia panoràmica del paisatge que es treballa, les quatre fotografies de detall i l'ortofotomapa de localització.

El projecte acostava els alumnes i els professors a 12 problemes diferents, amb l'objectiu que es produeixi un procés de reflexió i sensibilització en relació amb el paisatge, a partir del coneixement i la comprensió de diversos casos concrets, que pot abocar a un compromís personal i a una educació en el medi. Veure el paisatge escenari de la vida quotidiana.

na, prendre'n consciència i adoptar petites decisions sobre l'ús que se'n fa són primers passos assumibles d'aquest procés d'educació. Aquesta conscienciació és imprescindible per avançar cap a una nova cultura del paisatge.

Els materials pretenen una educació per a la vida més enllà de les aules i dels exàmens d'acreditació, i això explica el reforçament de les competències bàsiques previstes per a aquesta etapa de formació i la utilització de les noves tecnologies com a vehicle de l'aprenentatge. En l'anàlisi dels diferents paisatges s'actualitzen els coneixements específics referits a la ciutat, el territori i el paisatge i s'emptra un vocabulari molt proper a la vida quotidiana que en facilita la comprensió. Aquest vocabulari pot servir també per a la comprensió de temes paisatgístics que apareixen a la premsa escrita o en altres mitjans de comunicació, amb la qual cosa es produeix una transferència de coneixement que amplifica el procés educatiu.

Així doncs, els principals objectius educatius del projecte són:

- Actualitzar els coneixements específics referits a la ciutat, el territori i el paisatge.
- Sensibilitzar i educar sobre la diversitat de paisatges de Catalunya i la importància de la seva conservació.
- Promoure un compromís personal amb la defensa del patrimoni paisatgístic.
- Reforçar les competències bàsiques de l'etapa de l'educació secundària obligatòria.
- Promoure la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació en l'aprenentatge.

Les competències educatives

El projecte Ciutat, Territori, Paisatge aporta una visió crítica i constructiva sobre l'estat de diversos paisatges amb la finalitat de promoure de manera directa i activa la competència bàsica de conviure i habitar el món.

Les noves tendències en educació centren el currículum en les competències per tal que els alumnes assoleixin les capacitats necessàries per poder actuar adequadament i amb eficàcia en la seva realitat més enllà del coneixement conceptual i procedimental. Com recull el Decret 143/2007,

de 26 de juny de 2007, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria:

“La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiïn en la seva acció; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa, i en continu canvi, que els ha tocat viure. A més de desenvolupar els coneixements, les capacitats, les habilitats i les actituds (saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment, per exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.” (Decret 143/2007, p. 21877).

Existeixen quatre grups de competències bàsiques que es treballen en el projecte: comunicatives, metodològiques, personals i les específiques centrades a conèixer i habitar el món. Aquestes últimes i, en concret, la competència social i ciutadana, és el fil conductor d'aquests materials.

El fet de treballar a escala local, amb problemes concrets i documentats a partir de fonts d'informació habituals en la població no especialitzada com és ara les fotografies, els textos, els mapes i la informació extreta de webs d'informació general, acostuma al coneixement i facilita el procés d'aprenentatge dels aspectes científics, alhora que implica els alumnes en l'aprenentatge d'actituds i valors de l'educació ciutadana i per a la democràcia. S'ha comprovat que el projecte també ajuda a crear una identitat cultural i territorial, especialment als alumnes nouvinguts. El fet que en algunes activitats es demani als nois i noies que escullin entre diversos possibles paisatges futurs promou una visió proactiva en relació amb la societat i el món en què vivim.

Per assolir la competència social i ciutadana mentre es treballen els materials també es porten a terme treballs cooperatius, posades en comú i debats. Per fer el treball cal tenir i practicar un seguit d'actituds com ara la seguretat en un mateix, la capacitat de comunicació, de col·laboració, d'ajuda, d'escolta, de responsabilitat individual i col·lectiva, de consens i moltes altres actituds, moltes de les quals promouen l'autonomia i la iniciativa personal com a pas previ a la competència social.

L'orientació general d'estudi d'un paisatge implica directament el coneixement de la interacció amb el món físic com no podria ser d'una altra manera. Tota l'anàlisi s'encamina a explicar la relació que es produeix entre l'entorn i l'activitat humana, en una perspectiva de contribuir a la construcció d'un model de societat basat en el desenvolupament sostenible. El treball amb mapes també incideix sobre aquest aspecte.

Per desenvolupar les competències científiques pròpies de les ciències socials, els materials treballen l'observació indirecta de la realitat per mitjà de les fotografies, l'ús de fonts gràfiques i bibliogràfiques i, molt especialment, la cartografia. Es treballen de manera específica però sobretot com a fonts i evidències del raonament científic que, expressat en tots els seus passos (descripció, explicació i argumentació), engloba i dóna sentit al conjunt de l'aprenentatge.

En aquest context, la llengua, tant oral com escrita, és usada com a vehicle per a l'expressió del raonament científic. Els textos escrits, i també els orals, tenen molta importància en el projecte, tant si es treballa amb les làmines en paper com si s'usa el format web. Saber expressar el raonament és un dels requisits importants dels materials. De fet, els materials estan preparats perquè els alumnes expliquin els resultats del treball als altres companys, fet que afavoreix que els estudiants vulguin explicar-se bé i fer-se entendre. Les competències comunicatives relatives a la convivència i a la gestió del treball formen part intrínseca del treball cooperatiu i de debat global.

Els materials faciliten l'aprendre a aprendre i la iniciativa i la responsabilitat personal. Aquests aspectes es fan evidents en l'ús de l'avaluació reguladora.



Imatge 1. Activitat 1 del paisatge industrial del Tarragonès en el web Ciutat, Territori, Paisatge. La imatge es pot apropar i allunyar per observar-ne bé tots els detalls. L'alumnat no pot passar a l'activitat següent fins que hagi resolt correctament les preguntes que se li plantegen sobre aquest paisatge.

Totes aquestes competències es desenvolupen en la versió en paper i en la versió digital del projecte. En el cas d'aquesta última s'hi hauria d'incloure la competència digital, que, com s'acaba d'explicar, va molt més enllà d'una interacció senzilla, ja que planteja tot un procés reflexiu i creatiu.

Els paisatges estudiats

Els 12 paisatges del projecte són representatius de la diversitat paisatgística de Catalunya (vegeu la figura 2). En el moment de fer la selecció dels paisatges es va prioritzar el repartiment geogràfic. Així doncs, es va procurar que els paisatges estiguessin repartits damunt el territori per facilitar la proximitat dels estudiants als paisatges estudiats.

També es va procurar que els paisatges fossin bastant diversos per tal d'oferir un ampli ventall de temes d'estudi. La selecció inclou paisatges ru-

rals, urbans, metropolitans, turístics i industrials. De tota manera, es va procurar que hi predominés la qualitat paisatgística per damunt dels desastres urbanístics o la manca de planificació de molts espais periurbans, de manera que causessin una impressió o percepció inicial positiva que induís a l'acceptació i la motivació per al treball i a la idea que qualsevol paisatge pot arribar a ser atractiu.



Figura 2. Els paisatges seleccionats a les 12 làmines del projecte corresponen a unitats de paisatge identificades pels catàlegs de paisatge de Catalunya, elaborats per l'Observatori del Paisatge.

Els paisatges seleccionats són la Barcelona del districte 22@, com a exemple de renovació del paisatge urbà; el Pla de Bages, per la seva proximitat a una gran ciutat; el Baix Llobregat, per la presència d'horta en zona urbana; la Costa Brava, com a exemple d'explotació turística del paisatge; la Garrotxa, per la convivència d'una ciutat i d'un parc natural; el Priorat, per la renovació d'un antic paisatge agrari; el paisatge industrial del Tarragonès; la ciutat compacta i la ciutat difusa en el Vallès; el paisatge fluvial i la producció d'energia a la Ribera d'Ebre; el Segrià, pel regadiu en planes de secà; el paisatge de la frontera a la Cerdanya, i, finalment, la Vall d'Aran, com a exemple de paisatge turístic d'hivern.

El model didàctic

Ciutat, Territori, Paisatge es pot considerar un projecte de treball estructurat en el qual els estudiants, organitzats preferiblement en grups, han de resoldre diferents preguntes i situacions per tal d'estudiar un determinat paisatge, donar resposta a una pregunta d'estudi i fer una proposta de futur. És un treball en el qual l'alumnat ha d'anar seguint de manera autònoma un procés d'estudi del paisatge. La durada del treball pot variar des de cinc sessions de classe, si s'utilitza el format digital, fins a nou, en cas que s'utilitzi exclusivament el material en paper.

En aquest procés d'ensenyament i aprenentatge s'intenta:

- Integrar coneixements i habilitats de diverses fonts de coneixement.
- Desenvolupar habilitats d'alt nivell (analitzar, sintetitzar, etc.).
- Demanar solucions i la resposta a una pregunta d'estudi.
- Promoure el treball i l'aprenentatge autònom.
- Promoure el treball en grup cooperatiu.
- Promoure l'autoavaluació.

La integració de coneixements i habilitats de diverses àrees de coneixement i els conceptes clau

L'estudi dels 12 paisatges es fa de manera interdisciplinària. Es treballen coneixements i habilitats especialment de les ciències socials o de l'educació per a la ciutadania, però els materials també es poden utilitzar amb una visió àmplia de les ciències de la naturalesa, com a exemple de l'ús de la llengua per a l'aprenentatge de les ciències o com a projecte de recerca guiat.

Per facilitar el coneixement interdisciplinari, les làmines s'han elaborat tenint en compte cinc conceptes clau o conceptes generals que expressen la filosofia del projecte. Aquests mateixos conceptes són els que han d'usar els estudiants per a l'anàlisi i la comprensió del paisatge:

- **Funció:** cada paisatge i cada aspecte del paisatge té un ús que pot ser reconegut mitjançant una observació atenta o mitjançant una anàlisi documentada. Com que el paisatge és una construcció social, algunes funcions són ancestrals i altres van apareixent a mesura que van canviant les formes de vida i d'organització econòmica d'aquell indret concret.
- **Evolució:** els paisatges evolucionen al llarg del temps (dia, any, dècada). L'evolució comporta continuïtat i canvi en l'ordenació del territori i del paisatge. L'evolució s'ha donat en el passat i es dona en el present, que és el moment en què es dissenya el futur. El canvi i l'evolució és una característica inherent al paisatge.
- **Conflicte i consens:** l'evolució dels usos del sòl comporta noves formes i models d'ordenació del territori amb els quals no tots els agents socials estan d'acord. El conflicte s'ha de veure com un moment de desacord que es produeix en períodes de transformació, i el consens, en canvi, com un moment d'acord quan s'ha produït la negociació i el pacte.
- **Sostenibilitat:** les actuacions humanes i l'ordenació del territori tenen repercussions sobre el medi ambient. Les actuacions sobre el paisatge han de permetre mantenir l'equilibri ecològic i la conservació del patrimoni natural. La sostenibilitat hauria de ser una característica inherent a les actuacions sobre el territori i el paisatge.

- Identitat i banalització: el paisatge genera sentiments de pertinença i apropiació. Aquesta identificació, que és col·lectiva, a vegades pot ser expressió de nacionalitat o simplement d'apropriació d'un espai. La identitat és una de les maneres d'expressar la qualitat humana d'un paisatge i, per tant, les actuacions sobre el paisatge han de permetre mantenir el patrimoni cultural i generar noves identitats tot evitant la uniformització i la banalització del paisatge.

Conjuntament amb els conceptes clau de tot el projecte, cada làmina utilitza conceptes més específics (socials, naturals o ambientals, més específicament de paisatge, etc.), que ajuden a fer una anàlisi precisa de cada realitat. Per exemple, en el cas del paisatge de la Garrotxa es treballen els conceptes de gestió del territori, conservació del paisatge, urbanització controlada i canvis estacionals del paisatge, mentre que en el cas del paisatge del Vallès es treballen els conceptes de ciutat compacta i ciutat difusa, les urbanitzacions i les ciutats dormitori, l'ús de l'espai urbà i la insostenibilitat de la urbanització difusa. En el paisatge del Priorat, en canvi, els conceptes que es treballen són l'agroturisme, la producció agrícola d'alta qualitat, la reconstrucció d'un paisatge, l'evolució dels usos del sòl, la rehabilitació i la recuperació de pobles, el valor turístic i patrimonial del paisatge i la instal·lació de parcs eòlics.

Desenvolupament d'habilitats d'alt nivell: les preguntes d'estudi i el treball amb textos

Així com els conceptes clau estructuren els continguts alhora que proporcionen uns conceptes analítics als estudiants, el procés de raonament científic s'organitza a través de preguntes i la seva resposta en forma de text. Aquest procés es fa pas a pas per tal que els estudiants prenguin consciència de les diferents fases que implica el raonament. D'aquesta manera aprenen a aprendre al mateix temps que treballen sobre un paisatge.

El procés de raonament s'inicia amb la pregunta d'estudi que presenta una situació problemàtica del paisatge estudiat, que guia tot l'estudi i a la qual caldrà respondre al final dels exercicis (vegeu la taula 1). Els estudiants, guiats pels materials i pel professorat, fan un seguit d'activitats en-

caminades a donar una resposta que té elements de raonament científic, però també de visió o perspectiva personal i de grup sobre un tema.



Imatge 2. Les preguntes d'estudi només es poden respondre després d'una anàlisi detallada. En alguns casos el treball pot fer-se en el mateix paisatge objecte d'estudi.

Les preguntes d'estudi tenen en compte els aspectes científics i ètics del coneixement. Són preguntes que es pot formular un ciutadà, jove o adult, o ser objecte de debat en una tertúlia. Són qüestions obertes que es poden respondre de diferent manera, basant-se en les capacitats i les possibilitats de cada estudiant. De tota manera, només es poden respondre responsablement després d'una anàlisi detallada. Són les preguntes pròpies de l'aprenentatge per competències.

Paisatge	Pregunta d'estudi
Barcelona 22@	Com canvia el paisatge urbà en passar de barri industrial a districte tecnològic?
El Pla de Bages	Quins efectes provoca al seu entorn l'expansió d'una àrea metropolitana?
El Baix Llobregat	Cal conservar espais rurals dins les zones urbanes?
La Costa Brava	Com es poden fer compatibles la conservació del paisatge i el turisme?
La Garrotxa	Com es poden fer compatibles una ciutat i un parc natural?
El Priorat	Podem conservar una zona agrícola tradicional de secà i viure'n?
El Tarragonès	Pot ser compatible la indústria amb l'habitatge, el turisme i l'agricultura?
El Vallès	Blocs de pisos o cases adossades, quina construcció és més sostenible?
La Ribera d'Ebre	Poden conviure el paisatge fluvial i el paisatge agrícola tradicional amb la indústria de risc?
El Segrià	Quin impacte té el regadiu en l'ordenació i l'aprofitament del territori?
La Cerdanya	La frontera estatal canvia el paisatge?
La Vall d'Aran	Es despersionalitza el paisatge i pot arribar a convertir-se en un parc temàtic?

Taula 1. Preguntes d'estudi de cada un dels 12 paisatges.

El procés de treball sobre cada paisatge s'estructura a través d'una sèrie de preguntes sobre les emocions que provoca el paisatge, la definició i la descripció, l'explicació, el debat, una perspectiva de canvi i l'establiment de conclusions. Després de tot aquest procés, els estudiants poden donar una resposta ben documentada a la pregunta que ha promogut el procés d'aprenentatge (vegeu les fases del procés de treball i les preguntes realitzades en la taula 2).

La resolució de cadascuna de les preguntes d'estudi requereix treballar habilitats cognitives, com ara observar, localitzar, anomenar, analitzar, comparar, identificar, induir, deduir, sintetitzar, valorar, explicar o descriure. La combinació d'aquestes habilitats permetrà a l'alumnat elaborar

Etapas del procés de treball i preguntes

0	Pregunta d'estudi
1	Informació i percepció inicial del paisatge: <i>Com et sents davant aquest paisatge?</i>
2	Descripció del paisatge: <i>Com és? Què el caracteritza?</i>
3	Anàlisi dels processos d'evolució i canvi que es produeixen en el paisatge: <i>Com evoluciona? Per què? Amb quines conseqüències?</i>
4	Conflicte/consens i empatia sobre els canvis en el paisatge: <i>Què n'opinen els agents implicats?</i>
5	Prospectiva sobre el paisatge: <i>Com creiem que evolucionarà? Com ens agradaria que fos?</i>
6	Conclusions generals i resposta a la pregunta d'estudi

Taula 2. Les etapes del procés de treball dels paisatges i les preguntes realitzades en cada etapa.

els textos, estructures d'alt nivell cognitiu que expressen el pensament i el raonament científic. El procés de raonament es demana tant per als estudiants que treballen en format paper com per als que ho fan per mitjà del web. En ambdós casos l'activitat requereix primer la resolució d'activitats de nivell cognitiu més baix (com ara la identificació a la fotografia panoràmica dels elements naturals i culturals en el paisatge i la seva localització posterior en un ortofotomapa i en un mapa topogràfic) i, una vegada resoltes aquestes activitats, els alumnes poden escriure els textos descriptius sobre el paisatge estudiat.

El treball dels paisatges requereix un treball conceptual i cognitiu habitual a les aules de secundària però que en aquest cas es presenta de manera més activa. L'estudiant no pot actuar com un receptor passiu que resol uns exercicis, sinó que s'ha d'implicar en el projecte per tal de poder dur a terme l'aprenentatge. Aquest compromís és valorat de manera positiva per molts estudiants que volen ser autònoms en el seu aprenentatge i que troben en aquests materials una manera de fer-ho. Però el treball del paisatge també posa en joc habilitats que no se solen treballar a classe, habilitats que

demanen un cert aprenentatge social, com són les relatives a la confrontació d'opinions al voltant del paisatge o les que requereixen imaginació i compromís, com per exemple la presentació d'una proposta de millora del paisatge o les que demanen rigor i serietat, com ara la presentació de conclusions als companys. Aquesta última activitat sempre és molt ben valorada per tots els estudiants.

A continuació s'inclou un exemple de resposta a la pregunta d'estudi sobre el Vallès feta per un grup d'alumnes de 3r d'ESO de l'IES Enric Borràs de Badalona: "Si no hi fem alguna cosa aviat, nosaltres pensem que més o menys el Vallès en el futur serà pràcticament urbà, com es veu en la imatge, a part que gairebé no hi haurà parcs ni camps de conreu i que probablement la serralada de Collserola i els voltants seran apartaments, urbanitzacions, etc. Nosaltres proposaríem que es fessin més parcs naturals i alguns camps de conreu i que hi hagués menys fàbriques, o les mateixes però que generessin menys contaminació. Potser s'haurien de mantenir els monestirs i les reserves naturals ja fetes. Creiem que així seríem solidaris amb la natura i també amb la gent que viu del turisme o del comerç."

Treball en grup cooperatiu

L'estudi dels paisatges de Catalunya està pensat com un projecte del grup classe. Es recomana organitzar la classe en petits grups cooperatius per tal de treballar de manera coordinada i compartida a l'hora de resoldre les tasques i desenvolupar el propi aprenentatge en relació amb la situació dels paisatges de Catalunya. Concretament, els grups haurien de ser de tres o quatre persones, heterogenis en la seva composició tant pel que fa als nivells de coneixement com pel que fa al gènere i la procedència geogràfica. El treball organitzat d'aquesta manera facilita l'atenció a la diversitat i, malgrat que té unes certes complicacions si els estudiants no hi estan acostumats, resulta molt positiu i motivador quan hi estan entrenats.

El treball en grup cooperatiu explota el potencial educatiu de les relacions entre grups d'iguals, facilita la socialització i la integració de tots els estudiants, el diàleg cara a cara i la potenciació de la interacció com a eina d'aprenentatge, la responsabilitat personal i de grup i altres d'habilitats sociocognitives. Si es fa un seguiment sistemàtic del treball de cada grup es comprova que les estones de distracció són poques. En aquest sentit, el

volum de la tasca proposada en el cas de Ciutat, Territori, Paisatge i el gran nombre de pautes que aporta la guia de l'estudiant del projecte faciliten el ritme de treball i la tasca autònoma.

El grup cooperatiu implica el treball de la competència social i ciutadana. No és un element imprescindible per arribar a la resposta de la pregunta d'estudi del projecte, però si s'hi inverteix temps s'acompleix un doble aprenentatge i els resultats del treball són millors. En aquest sentit, es proposa deixar una estona perquè el grup pensi les normes de funcionament, la seva organització i el repartiment just de les tasques, qui n'exercirà el lideratge per a la discussió dels conflictes que puguin sorgir, etc. Les activitats del projecte estan orientades a promoure el treball en grup i s'ha comprovat l'alt nombre d'interaccions que es produeixen entre els estudiants, especialment quan tenen dificultats a resoldre una tasca. De tota manera, si s'usa exclusivament el web per fer els exercicis, el treball dels



Imatge 3. És preferible treballar els paisatges en grups petits per tal de resoldre les tasques de forma coordinada i compartida.

aspectes socials serà més limitat, ja que el fet de treballar amb ordinador no facilita la interacció personal i sembla que l'ajuda entre els alumnes es produeix de més bon grat en el cas del treball de les làmines en paper.

Al final del procés d'anàlisi dels paisatges, cada grup presenta el paisatge estudiat al conjunt de la classe i s'inicia el debat final, que, en el cas del format en paper, proposa les preguntes següents per al debat:

- Com són els paisatges de Catalunya?
- Quins són els problemes d'ordenació del territori detectats?
- Quina és la qualitat dels paisatges estudiats?
- Com penseu que poden ser aquests paisatges en el futur? Com voldríeu que fossin?
- Per què és important l'ordenació del territori i la conservació dels paisatges?
- A qui podríem fer arribar les nostres inquietuds?

Similituds i diferències entre el treball amb làmina i el de web

Tant si es treballa amb el format en paper, amb les làmines, com si es treballa amb el format digital, mitjançant el web, s'està fent el mateix procés d'anàlisi del paisatge. El fet d'utilitzar un format o l'altre, però, condiciona el tipus de procediments que es treballaran o bé el grau d'aprofundiment que s'assolirà en cada una de les competències bàsiques que l'alumnat posa en joc per solucionar les activitats que se li demanen (vegeu la taula 3). Correspon al professorat triar el format de treball (làmines en paper, web o bé la combinació dels dos formats) a partir dels objectius didàctics que es proposi i segons les competències bàsiques que vulgui treballar amb el seu alumnat.

Una diferència important és que el treball en format digital es pot fer en unes cinc sessions, mentre que el treball en format paper exigeix unes nou sessions de classe. Aquesta diferència es deu, sobretot, al fet que el treball amb les làmines incorpora una tasca més llarga de redacció i la realització d'un croquis del paisatge. Un altre aspecte destacat és, com ja s'ha comentat abans, la menor interacció entre els alumnes en el cas del treball amb el web.

	Làmines	Web
Aspectes que s'aprofundeixen	- Expressió escrita - Expressió oral - Elaboració de croquis - Anàlisi del paisatge - Informació sobre el context del paisatge	- Agilitat en el treball - Atractiu per a l'alumnat per l'ús de l'ordinador - Interpretació de la cartografia en format digital - Competència digital
Aspectes que es faciliten	- Manipulació simultània de fotos i mapes - Interacció entre l'alumnat	- Redacció de l'informe final - Control telemàtic del treball
Aspectes que cal preveure	- Requereix més temps d'elaboració	- Menor interacció entre l'alumnat - Disponibilitat d'ordinadors

Taula 3. Aspectes que s'aprofundeixen, que es faciliten i que cal preveure en el treball amb cada format.

La creativitat del professorat

Ciutat, Territori, Paisatge és un material que es posa a la disposició del professorat per ajudar-lo a aprofundir continguts que són curriculars dins la matèria de Ciències Socials, Geografia i Història del sistema educatiu català.

Com qualsevol altre material didàctic, requereix que el professorat que es disposi a utilitzar-lo a l'aula se'l faci seu, en prioritzar els diversos continguts que ofereix i l'adapti a les necessitats del seu alumnat. Per tant, en l'aplicació d'aquest material a les aules, cal afegir-hi la creativitat i la disponibilitat dels equips de professors. La creativitat del professor permet que, més enllà dels exercicis ja definits, es puguin fer altres treballs que poden servir tant d'ampliació de continguts com de motivació de l'alumnat. Alguns exemples són:

- Organitzar una exposició de croquis de paisatges a l'aula.
- Fer un mural sobre un dels paisatges proposats.
- Aprofundir en un tema, com ara les transformacions del paisatge al llarg del temps.
- Comparar dos paisatges amb característiques força diferenciades (el de la Cerdanya i el del Barcelonès, per exemple).

- Organitzar una sortida a un dels paisatges de les làmines (dins la mateixa comarca, no cal que sigui exactament el mateix lloc de la panoràmica).
- Fer una exposició de fotografies de paisatge, realitzades i comentades pels alumnes.
- Presentar les propostes realitzades al consistori de l'àrea objecte d'estudi. Molts ajuntaments rebrien de bon grat aquestes propostes i hi donarien una resposta. L'objectiu és acostar els estudiants a les institucions, fer-los veure que els ciutadans tenen alguna cosa a dir en temes que semblen tan llunyans com ara l'ordenació del territori i la preservació del paisatge. Els estudiants que són convidats a fer aquest exercici de ciutadania solen valorar-lo positivament, ja que, en general, s'ha pogut comprovar que els adolescents i els joves se senten identificats i implicats amb el seu entorn més immediat.

Així doncs, és molt important l'adaptació dels materials que cada professor o professora faci per adequar-los a les necessitats del seu grup classe i les aportacions que pugui fer per aprofundir en el procés d'ensenyament i aprenentatge centrat en l'estudi del paisatge. L'objectiu és que, gràcies a la utilització d'aquests materials, l'alumnat apreciï els valors del seu paisatge, en preservi el patrimoni natural i humà que representa i que, en el futur, els nois i noies que es formen als centres educatius de Catalunya esdevinguin ciutadans conscients que un paisatge de qualitat és un dels elements imprescindibles per a la nostra existència.

Referències bibliogràfiques

BATLLORI, Roser (2004). "Cal canviar l'ensenyament de la geografia a secundària? Quins canvis? Per què?", dins *De la teoria a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, p. 59-69.

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, *Diari Oficial*

de la Generalitat de Catalunya, núm. 4915, 29 de juny de 2007, p. 21.870-21.946.

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



L'educació en paisatge des de l'òptica del Conveni europeu del paisatge i noves perspectives

Benedetta Castiglioni

El Conveni europeu del paisatge destaca la importància del paper de les persones en el paisatge, reconeixent que tenen tant drets com responsabilitats en la seva protecció, gestió i ordenació. A més, proposa, com a primeres mesures específiques, que els països signants del Conveni adoptin mesures de sensibilització, educació i formació en paisatge. L'acció adreçada primer de tot a les persones i després al paisatge és una novetat molt important que vehicula unes significacions molt profundes que cal explorar a fons, si no es vol córrer el risc que tot plegat no passi d'una declaració de principis prometedora però sense cap concreció pràctica. El marc del Conveni és molt important per entendre el sentit complex i ric de l'educació en paisatge, atès que permet contemplar-la des de perspectives noves i interessants.

Aquest capítol presenta inicialment un ventall molt variat d'experiències educatives diferents relacionades amb el paisatge. A continuació analitza els punts clau del Conveni europeu del paisatge i la seva importància des d'una perspectiva educativa, tot introduint l'alfabetització en el paisatge com una de les possibles vies per educar en un desenvolupament sostenible. Finalment, el text es clou amb una reflexió breu sobre l'informe *Education on Landscape for Children*¹, elaborat per encàrrec del Consell d'Europa, que serveix de pauta per al desplegament de projectes i activitats.

L'educació en paisatge: diferents enfocaments

Consultant revistes, llibres, assajos o pàgines d'Internet, s'evidencia que l'educació en paisatge no és una idea totalment nova. El valor educatiu del paisatge s'ha anat reconeixent progressivament, cada vegada amb més intensitat a mesura que s'estenia la preocupació pel medi ambient i la valoració del patrimoni cultural. Tanmateix, els enfocaments i les experiències en el terreny educatiu relacionats amb el paisatge es caracteritzen per una gran diversitat, ja que el concepte de *paisatge* molt sovint es planteja i s'emmarca en diferents epistemologies. Aquestes experiències, que for-

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

men part tant de programes escolars com de projectes extraescolars, es poden classificar en diferents grups, segons els principals aspectes que tracten, uns aspectes que esdevindran fonamentals en l'educació en paisatge, tot i que, si s'analitzen un per un, segurament no es podrien definir com a educació en paisatge en sentit estricte. I és que cadascun d'aquests aspectes ens aporta un fragment d'una visió molt més global i complexa.

Tot seguit es desgranaran alguns dels enfocaments més representatius que es desprenen dels projectes esmentats. En primer lloc hi ha les experiències basades en activitats educatives a l'aire lliure, uns projectes que valoren especialment la relació amb l'entorn físic i que es caracteritzen sobretot per una implicació directa dels infants i per una filosofia de descoberta. En canvi, no es fa tant d'èmfasi en els trets de l'entorn, uns trets que són els que permeten percebre aquest entorn com a *paisatge*. Un altre tipus d'activitats se centra en el pati de l'escola, partint probablement en molts casos de la idea que el paisatge té relació sobretot amb els parcs o els jardins. Són projectes que solen apostar també per una idea de descoberta i que, a més, proposen uns exercicis de planificació senzills per imaginar possibles transformacions en el pati o fins i tot dur-les a la pràctica. D'aquesta manera, es potencia la implicació activa dels nens animant-los a responsabilitzar-se del seu paisatge.

Un altre tipus d'enfocament parteix del concepte de *paisatge* vinculat exclusivament a la natura, fet que explica que es proposin tantes activitats pedagògiques centrades en l'entorn natural, amb un èmfasi especial en els patrons ecològics i les seves relacions i deixant més de banda l'entorn humà. En canvi, quan el paisatge s'interpreta principalment com una representació del paisatge, les activitats pedagògiques se centren més en l'art i animen els infants a interpretar i analitzar produccions artístiques relacionades amb el paisatge i, també, a crear obres artístiques sobre el paisatge amb diferents tècniques. El risc d'aquests dos enfocaments és que el concepte de *paisatge* plantejat pot ser massa limitat, ja que el paisatge sembla que existeixi només en els entorns naturals o quan un artista el representa, bàsicament indrets singulars i no pas els de la vida quotidiana. Així mateix, no es pot oblidar tampoc el perill de valorar només el vessant estètic del paisatge.

Per acabar, cal tenir en compte l'educació en paisatge entesa com el coneixement geogràfic dels diferents tipus de regions de la Terra, molt habitual en els programes acadèmics de diferents nivells. Aquest enfocament parteix d'una visió oberta al món i del reconeixement de les diferències entre els diversos contextos naturals i culturals, tot i que, sense cap altra aproximació al paisatge, pot fer pensar en el paisatge com una realitat distant, sense cap relació amb els indrets i les experiències del dia a dia de les persones.

L'educació en paisatge en el marc del Conveni europeu del paisatge

Analitzant els plantejaments del Conveni europeu del paisatge, es constata que l'educació en paisatge adquireix un significat més profund i global, que va més enllà dels enfocaments i les iniciatives que s'acaben de presentar. Per exemple, la definició que es fa de *paisatge* en l'article 1 del Conveni ja dóna unes primeres pistes importants des d'un punt de vista educatiu i pedagògic. D'una banda, si el paisatge és “una part del territori tal com la percep la població”, tot l'univers de percepcions i emocions se situa en una posició fonamental a l'hora d'abordar un paisatge. De l'altra, si el seu caràcter “resulta de l'acció dels factors naturals i/o humans i de les relacions que s'estableixen entre ells”, també cal un enfocament lògic i científic per entendre aquests factors i les seves accions i interaccions. Per tant, les activitats educatives han de tenir en compte tant l'esfera dels sentiments i les sensacions com l'esfera racional (amb un enfocament alhora emocional i cognitiu). En el procés de l'educació dels infants, és molt important oferir la possibilitat de desenvolupar totes dues esferes alhora, sense que entrin en conflicte, sinó valorant-ne la complementarietat. L'enfocament del Conveni reclama una implicació molt personal dels infants, atès que formen part de la població que percep el paisatge de cada territori. A més, la perspectiva que es desprèn d'aquesta definició dóna importància a l'estructura sistèmica complexa del paisatge, formada per natura i cultura, per elements i factors, per característiques concretes i característiques vinculades a la percepció. En abordar el paisatge, es posen en dansa les capacitats d'anàlisi i de síntesi, d'una banda per descodificar-ne la complexitat i iden-

tificar-ne els components i, de l'altra, per reconèixer-hi la xarxa de relacions existents i copsar-ne la complexitat global a partir d'un enfocament holístic. Des d'una òptica pedagògica, aquests serien els passos essencials del procés.



Imatge 1. Abordar el paisatge des de l'àmbit educatiu obliga a valorar tots els racons d'un territori, començant pels espais quotidians dels infants.

L'article 2 del Conveni aporta un altre matís important, quan reclama l'atenció de tots els paisatges i defensa que tot el territori ha de ser considerat paisatge. Partint d'aquesta premissa, abordar el paisatge des de l'àmbit educatiu obliga a valorar tots els racons d'un territori, començant pels espais que els infants trepitgen cada dia. Aquest enfocament té conseqüències tant des d'un punt de vista metodològic com des d'una perspectiva proactiva. Per començar, si el paisatge és arreu i si tots els paisatges tenen el mateix valor, tot fa pensar que en el terreny educatiu el més important no és facilitar informació als infants sobre tots els paisatges (un objectiu que, a més, seria poc viable), sinó més aviat aconseguir que aprenguin a aproximar-se als paisatges o que aprenguin a llegir el paisatge (vegeu l'apartat

següent). En segon lloc, des d'una òptica proactiva, el gran repte educatiu no és dedicar esforços als paisatges excepcionals (aquells que no necessiten tanta atenció perquè són dignes d'admiració de manera clara i evident), sinó precisament tenir cura de tots i cadascun dels paisatges, aprendre a identificar-ne els valors i també les debilitats.

Un altre aspecte significatiu des de la perspectiva educativa té relació amb la dimensió temporal del paisatge i es fa palès de manera explícita en el preàmbul i en l'article 6c del Conveni, i també de manera implícita al llarg del text. El paisatge es transforma amb el temps, sota el pes de factors naturals i humans, i aquestes modificacions s'han de gestionar amb polítiques adequades que s'orientin vers el desenvolupament sostenible, un concepte que té una importància cabdal per als infants. És important que els nens entenguin que en el paisatge es produeixen transformacions, ara i en el passat, i que, des d'aquest punt de vista, entenguin les diferències en la relació entre els humans i el seu entorn al llarg del temps. A més, el Conveni no parteix de la idea nostàlgica i tancada que el paisatge del passat segurament era millor que el del present, sinó que planteja la possibilitat de millorar la qualitat del paisatge, d'acord amb les "aspiracions que tenen les poblacions". Aprendre a encarar el futur i ser capaços d'expressar els anhels i les aspiracions són dos passos decisius en tota trajectòria educativa.

També val la pena comentar la *dimensió social* que assenyala el Conveni (en què es parla d'un paisatge percebut per "la població" i no per persones a tall individual). El text, globalment, desgrana un enfocament plural i presenta el paisatge, de manera implícita, com una qüestió de la comunitat. Per tant, les activitats educatives no s'han de centrar en l'aproximació personal al paisatge, sinó que s'han d'articular principalment al voltant d'activitats de grup, que subratllin la importància de comparar punts de vista i percepcions diferents (de dins del grup i també de fora). A més, les activitats vinculades al paisatge s'han d'aprofitar com a ocasions immillorables per aprendre a acceptar la diversitat i millorar les capacitats dialèctiques; en el cas dels grups interculturals, permetran potenciar el diàleg intercultural (vegeu el text d'Alessia De Nardi a la pàgina 168 d'aquesta publicació).

Per acabar, l'enfocament del Conveni aposta fonamentalment per una implicació directa de les persones en els temes relacionats amb el paisat-

ge, amb responsabilitats no tan sols per als polítics i els experts, sinó també per al conjunt de ciutadans, des d'una filosofia participativa. Per tant, l'educació en paisatge no solament té una funció hermenèutica, de pura adquisició de coneixements transversals, sinó també una funció pragmàtica, que té en compte el paisatge com a context escollit que permet reorientar coneixements, emocions, anhels i comportaments (Zanato, 2007).

Aquestes observacions subratllen la idea que l'educació en paisatge destaca per una multiplicitat de valors: es tracta d'educar *en el* paisatge (coneixent-lo), *per al* paisatge (assumint responsabilitats), però també *mitjançant* el paisatge, utilitzant-lo com a eina en un procés de creixement general tant de l'individu com de la comunitat. Dit d'una altra manera, l'educació en paisatge és positiva i útil per a la millora de la qualitat del paisatge, però també per al procés d'educació i creixement dels infants, ja que ajuda a desenvolupar una relació més positiva amb els espais i amb les altres persones i a prendre'n consciència.

Aprendre a llegir el paisatge

Tal com s'ha comentat abans, l'objectiu principal de l'educació en paisatge és l'assoliment de la capacitat de llegir el paisatge, per a la qual cosa no calen competències tècniques ni instruments, sinó simplement tenir els ulls *ensenyats*. En aquest sentit, es tracta d'una capacitat a l'abast de tothom.

El paisatge no ens *parla* directament: només si en coneixem el llenguatge podem desxifrar-lo, interpretar-ne la complexitat i comprendre'l. Alguns autors afirmen que cada element del paisatge és un signe amb un significat visible i un significat implícit. És important facilitar la comprensió d'aquests signes, ja que només informen els qui en coneixen el codi de lectura o transcripció (Pinchemel i Pinchemel, 1996: p. 31-32). La capacitat de llegir el paisatge en aquests termes es pot considerar una mena d'*alfabetització paisatgística* que “permet al lector veure allò que no és evident” (Spirn, 2005: p. 400). Per mitjà d'aquesta pràctica, “els entorns esdevenen un *paisatge* que comença a tenir *sentit* com a lloc de significat” (Olwig, 1991: p. 5). Per aconseguir-ho, cal dur a terme diversos processos de *descentralització* i *recentralització*, una mena de distanciament del lloc

que permet augmentar la consciència d'allò que es veu. Aquesta consciència fa referència tant a un coneixement més profund de les característiques i els processos del paisatge com, sobretot, a una reapropiació del sentit del lloc propi i del sentiment de pertinença.



Imatge 2. Cal ensenyar a llegir el paisatge per poder-ne comprendre la complexitat i saber-la interpretar.

Des d'un punt de vista més pràctic, per aconseguir llegir el paisatge cal recórrer quatre grans fases consecutives: reconèixer els diversos elements del paisatge i les seves relacions, que caracteritzen allò que fa únic cada paisatge; reconèixer la capacitat del paisatge per produir sensacions i despertar emocions tant a un mateix com a altres persones; cercar una explicació de les característiques del paisatge relacionada amb els factors naturals i humans, i, en darrer lloc, entendre els canvis del paisatge i explicar-ne la *història*, la qual cosa inclou imaginar i planificar l'evolució del paisatge en el futur. Es poden proposar activitats educatives i eines didàctiques concretes per a cada una de les fases, tal com s'explica a bastament a l'informe *Education on Landscape for Children*.

Una qüestió molt important, que prové de la dimensió social, juntament amb la funció pragmàtica del paisatge, fa referència a la consideració

de l'educació en paisatge com un aspecte important en l'educació dels ciutadans del futur. L'alfabetització paisatgística pot constituir una base per assolir aquesta consideració, atès que es tracta d'una pràctica cultural que implica tant la comprensió com la transformació del món (Spirn, 2005) i que llegir el paisatge també és anticipar el que és possible, preveure i triar el futur, com també donar-li forma (Spirn, 2005). En altres paraules, aprendre a veure és imprescindible per aprendre a actuar (Turri, 1998).

Així doncs, l'educació en paisatge ofereix oportunitats educatives específiques i possiblement úniques. Quan aprenen a llegir el paisatge, els infants (o els adults) desenvolupen competències i actituds importants relacionades amb diferents aspectes del desenvolupament sostenible que constitueixen elements bàsics per participar de manera activa i constructiva en la vida de la comunitat. Són les següents:

- La capacitat de tenir en compte els aspectes lligats a les relacions i les síntesis (primer de tot entre natura i cultura) i d'aplicar un enfocament aprofundit, que ajuda a considerar no tan sols els aspectes externs del paisatge, sinó també els processos i els factors.
- La reapropiació alhora emocional i cognitiva del paisatge propi, que es considera una *casa* on un mateix viu amb els seus conciutadans.
- La consciència de les diferències culturals vinculades als diversos paisatges o diversos models culturals de referència a l'hora de percebre el paisatge.
- La consideració no tan sols del nostre punt de vista personal, sinó també dels d'altres persones i dels qui han viscut abans i viuran després de nosaltres.
- La idea que el paisatge es troba en un procés de canvi continu que es produeix tant en la relació entre el passat i el present com, i potser això encara és més important des del punt de vista educatiu, en la relació entre el present i el futur. És important tenir-ho en compte quan es treballa sobre les decisions actuals i els paisatges futurs.

Aquestes característiques fan que l'educació en paisatge es pugui considerar una manera d'impulsar l'educació en el desenvolupament sostenible. Aquesta qüestió és especialment important en el període actual,

ja que l'ONU ha declarat el període 2005-2014 com la Dècada de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible. L'educació és un motor del canvi necessari.

L'informe *Education on Landscape for Children*, una eina per a l'alfabetització paisatgística

L'informe *Education on Landscape for Children* recull tots aquests suggeriments i intenta presentar-los de manera funcional, com a indicacions que ajudin a la implementació de projectes i activitats.

L'informe va adreçat principalment al món de l'escola en tots els nivells educatius, des de l'educació infantil fins a la secundària. Els temes i les propostes metodològiques s'indiquen en termes generals per tal que es puguin adaptar a cada situació. El contingut de l'informe fa referència a experiències educatives desenvolupades de diverses maneres per diferents actors (museus, parcs naturals, biblioteques, associacions, organitzacions d'educació ambiental i dinamització cultural, ONG, entre d'altres), a diversos llocs i en contextos escolars i extraescolars. D'altra banda, encara que estigui centrat en els nens i els joves, l'informe també pot proporcionar idees i instruments útils per organitzar activitats educatives i de formació sobre el paisatge destinades a adults en el marc de la formació contínua.

Per tant, l'informe va dirigit en primer lloc als professors de tots els nivells acadèmics, a més dels responsables de la formació de docents, però també als educadors ambientals i culturals, als dinamitzadors i als guies turístics, que hi poden trobar idees útils per incloure el tema del paisatge en diversos projectes educatius. També seria interessant aconseguir la implicació de l'educació superior i universitària, tant perquè són els que formen els futurs ensenyants com pel fet que la capacitat de llegir el paisatge (desenvolupada amb les activitats proposades a l'informe) fomenta el desenvolupament cultural en els estudis tant científics com humanístics.

L'informe consta de dues parts. A la primera s'exposen els principis descrits en el Conveni europeu del paisatge, que són la referència bàsica per a l'educació en paisatge. Aquests principis es relacionen amb els requisits bàsics i els objectius principals de l'educació en el desenvolupament sos-



Imatge 3. L'informe pot ajudar els professors de tots els nivells acadèmics a trobar idees útils per incloure el paisatge en projectes educatius.

tenible. La primera part també explica l'itinerari pedagògic cap a la creació d'una ciutadania activa mitjançant l'educació en paisatge. A la segona part s'exposen els requisits, els objectius concrets i els instruments de l'educació en paisatge. A partir de la definició de *paisatge* proposada en el Conveni europeu del paisatge, s'indiquen els passos necessaris per poder-lo llegir, una habilitat considerada clau de l'educació en paisatge i la base de l'al·fabetització paisatgística. Es fan suggeriments sobre els valors pedagògics dels itineraris de lectura del paisatge i les eines didàctiques que es poden emprar. També es presenten els diversos paisatges que es poden treballar en les activitats educatives. Per dur a terme aquestes activitats, es pot utilitzar una àmplia varietat d'eines i metodologies i tractar una gran diversitat d'aspectes i temes. A tall d'exemple, les activitats poden fer referència

tant a paisatges propers com a paisatges llunyans, poden tractar el tema de l'evolució del paisatge i aprofitar el potencial de les tecnologies de la informació i la comunicació, poden proposar valors educatius tant per als paisatges amb una bellesa excepcional i reconeguda com per als paisatges més problemàtics, i poden valorar diversos enfocaments que fomentin la implicació personal i l'experiència directa. En cada ocasió, els instruments i l'enfocament de l'activitat depenen sobretot de l'edat dels destinataris del projecte educatiu general de què formen part, i cal triar-los tenint en compte els objectius globals d'aquest projecte. Per acabar, l'informe conté indicacions sobre el paper i les funcions de les persones que participen en els projectes educatius en paisatge i pretén ressaltar el valor de l'educació i la formació dels professors i els mentors, la importància d'aconseguir la implicació activa dels infants i la importància d'organitzar-se en forma de xarxes.

L'informe es completa amb quadres addicionals. En el primer es proposa un model general per a la lectura del paisatge que es pot adaptar a les característiques del grup de nens i els objectius educatius corresponents. Aquest model té la forma d'un exercici que es duu a terme en diverses fases. L'exercici que apareix en l'informe es pot utilitzar directament per formar professors i educadors o nens grans i adults. Es tracta d'un exercici que estimula la contemplació del paisatge i, al mateix temps, ajuda a reflexionar sobre per quina via i de quina manera aprenem a mirar. Per als nens més petits es poden adaptar la forma i el llenguatge de l'exercici, però sempre mantenint l'estructura bàsica i la seqüència de les fases. Aquest exercici (fins i tot en la seva estructura més senzilla, sense aplicar les activitats avançades que es proposen) permet descobrir i interioritzar un mètode de lectura i un enfocament del paisatge sense necessitat d'enfrontar-se amb referències tècniques i culturals profundes, a més de fomentar una conscienciació envers tots els paisatges que l'individu pugui trobar-se en el futur.

L'informe també presenta exemples d'activitats i projectes d'educació en paisatge. S'explica, per exemple, el projecte educatiu sobre el paisatge més important dut a terme fins ara en el marc del Conveni europeu del paisatge. Es tracta de Ciutat, Territori, Paisatge, un projecte realitzat a Catalunya gràcies a la col·laboració entre la Generalitat de Catalunya i l'Ob-

servatori del Paisatge que s'aplica a tots els centres de secundària del territori català i que està format per materials en paper i materials interactius pensats en un web. El projecte consisteix no tan sols a difondre informació sobre els paisatges catalans, sinó també a mostrar una via perquè els nens descobreixin directament les peculiaritats, les evolucions i els diversos punts de vista existents sobre el paisatge de Catalunya, a més d'oferir comentaris adequats sobre la complexitat dels temes que es proposen.

Un altre dels projectes descrits és el de les activitats didàctiques proposades per un grup de professors belgues sobre la possibilitat de construir hiperpaisatges posant en relleu l'estructura complexa del paisatge i reproduint-la mitjançant eines de representació no lineal (hipertextuals).

L'informe explica també el projecte 3KCL – Paisatges Culturals Càrstics, dirigit pel Museu d'Història Natural i Arqueologia de Montebelluna, a Itàlia, i que ha tingut el suport del programa europeu Cultura 2000. Se'n destaquen diversos punts forts: el fet que estigui centrat en els paisatges càrstics i en la seva riquesa com a patrimoni natural i cultural; la complexitat del marc del projecte i, al mateix temps, la claredat a l'hora de



Imatge 4. Exposició de les obres presentades al concurs eslovè Nosaltres Fem el Nostre Paisatge.

mostrar els objectius de cada fase; la diversitat dels actors que hi participen (provinents tant del món acadèmic com de l'escola i situats a tres zones diferents d'Europa); la relació directa entre els actors, i, finalment, la implicació directa dels alumnes en la fase de difusió dels resultats.

Per acabar, es descriuen dues últimes experiències en les quals s'ha aconseguit implicar els nens mitjançant un concurs consistent a presentar dibuixos i altres produccions artístiques que representin paisatges. Es tracta d'un projecte eslovè d'allò més interessant que té el suport de l'Associació Eslovena de Paisatgistes, i un d'armeni molt similar.

Aquests cinc casos d'educació en paisatge són considerats bones pràctiques, és a dir, bons exemples que poden servir com a inspiració tant per la metodologia adoptada com pels actors implicats. A més, aquestes experiències transmeten missatges sobre l'educació en paisatge en el sentit que la cooperació, la coordinació, el suport i la mediació són ingredients cabdals. Un altre factor destacable és que per utilitzar-los no cal emprar cap eina especial ni complicada: es tracta d'un repte factible que pot esdevenir fascinant.

Referències bibliogràfiques

CASTIGLIONI, Benedetta (2002). *Percorsi nel paesaggio*. Torí: Giappichelli Editore.

--- (2007). "Education on landscape: theoretical and practical approaches in the frame of the European Landscape Convention", dins Sibylle Reinfried; Yvonne Schleicher; Armin Rempfler (eds.). *Geographical Views on Education For Sustainable Development, Proceedings, Lucerne-Symposium, Switzerland July 29-31, 2007*. [S.l.]: International Geographical Union Commission on Geographical Education, p. 79-85. (Geographie Didaktische Forschungen; 42).

--- (2009a). "Sensibilizzazione, formazione ed educazione: il potenziale innovativo della Convenzione europea del paesaggio", dins Maria Chiara Zerbi; Federica Fiore. *Sviluppo sostenibile e risorse del territorio. Il ruolo del patrimonio rurale*. Torí: Giappichelli Editore, p. 219-231.

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

CASTIGLIONI, Benedetta; CELI, Monica; GAMBERONI, Emanuela (eds.) (2007). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.

CONSIDÈRE, Sylvie; GRISELIN, Madeleine (1997). "La classe paysage", *Mappemonde*, núm. 3, p. 11-17.

D'ANGIÒ, Richard (1997). "Au secours, le paysage revient", *L'Information Géographique*, vol. 61, núm. 3, p. 122-128.

DE VECCHIS, Gino (1993). "Il paesaggio: cosa, come e perché a scuola", *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, núm. 3, p. 85-98.

HERBILLON, Jacqueline; POUYSEGUR, Lilian (1996). "Lecture sensible et interprétative du paysage : analyse d'une expérience pédagogique", *Mappemonde*, núm. 1, p. 34-39.

LE ROUX, Anne (2001). "Enseigner le paysage?", dins Leroux A. (coord.). *Actes d'un séminaire IUFM de Caen, 17-24 mars 1999*. Caen: Centre Régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.

LUGINBÜHL, Yves (1996). "Le paysage aujourd'hui et son enseignement", *L'Information Géographique*, vol. 60, núm. 1, p. 20-29.

OLWIG, Kenneth Robert (1991). "Childhood, artistic creation and the educated sense of place", *Children's environmental quarterly*, vol. 8, núm. 2, p. 4-18.

PEDROLI, Bas; VAN MANSVELT, J. Diek (2006). "Awareness-raising, training and education", dins *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention*. Estrasburg: Consell d'Europa, p. 117-140.

PINCHEMEL, Philippe; PINCHEMEL, Genevieve (1996). *Dal luogo al territorio. Elementi di geografia regionale*. Milà: Franco Angeli.

SPIRN, Anne Wiston (2005). "Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design", *Landscape Research*, vol. 30, núm. 3, p. 395-413.

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

ZANATO, Orietta (2007). "Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale", dins Benedetta Castiglioni, Monica Celi, Emanuela Gamberoni (eds.) (2007). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, p. 39-50.



El paisatge com a instrument de mediació cultural a l'escola

Alessia De Nardi

El Conveni europeu del paisatge, que defineix un paisatge com “una part del territori tal com la percep la població, el caràcter de la qual resulta de l’acció dels factors naturals i/o humans” (Consell d’Europa, 2000: art. 1a), destaca la importància de la relació entre les persones i el paisatge. A més, afirma que el paisatge és sempre un element d’identitat i d’expressió de la cultura local, un element que parla sobre les persones que l’han construït i l’han transformat.

El projecte de recerca que es descriu en aquest capítol, prenent com a base el Conveni europeu del paisatge, es va fixar la meta d’analitzar la relació entre una població i el paisatge que l’envolta, a fi i efecte d’entendre fins a quin punt el paisatge es pot considerar un punt de referència per a la identitat dels habitants d’un lloc concret. Molt especialment, la recerca es va centrar en la població nouvinguda i es va focalitzar en espais quotidians, amb uns paisatges sense trets culturals o naturals extraordinaris. Els principals subjectes de l’estudi van ser adolescents nouvinguts de tretze i catorze anys, tant nascuts a Itàlia de pares estrangers (els anomenats immigrants de segona generació) com arribats a Itàlia a diferents edats. Les seves opinions es van contrastar posteriorment amb les d’adolescents autòctons. Quan es va decidir que l’estudi es fixaria en aquesta franja d’edat s’era ben conscient del fet que els processos de construcció de la identitat arriben a una etapa decisiva precisament en aquesta fase vital. Per aquest motiu, va semblar interessant analitzar com contribueix el paisatge a la construcció de la identitat dels adolescents i a la creació d’un sentiment de pertinença a un lloc. Fent participar adolescents immigrants i autòctons es pretenia subratllar encara més el paper del paisatge en aquests processos i mirar d’entendre fins a quin punt es pot considerar un punt de referència d’identitat vàlid per a tots dos grups.

Per tal d’analitzar aquests punts, es va fer la recerca a quatre instituts d’educació secundària de la regió del Vèneto,¹ partint d’un enfocament metodològic qualitatiu (entrevistes semiestructurades, dibuixos i mapes,

¹ Actualment, en aquesta zona els nouvinguts configuren una població de 454.453 persones d’un total de 4.885.548 habitants, una xifra que representa el 9,3 % de la població total de la zona (font: Istat, 2009).

qüestionaris). Durant la recerca als instituts, el paisatge es va convertir en un instrument interessant de mediació intercultural, que va suscitar la curiositat dels joves i va activar el diàleg en els grups. Les potencialitats educatives dels instruments de recerca emprats constitueixen el tema principal d'aquest text.

Val a dir que la recerca de què tractarà el capítol es va dur a terme en el marc de diferents projectes. El projecte Interreg IIIA SIOI (Social Integration of Immigrants), pensat per fomentar la integració social dels immigrants a la zona de l'Adriàtic, va permetre estudiar, entre altres aspectes, els immigrants de segona generació a Itàlia. Aquest estudi, coordinat a escala nacional pel Departament d'Estadística de la Universitat de Pàdua, va permetre fer entrevistes telefòniques a 1.350 adolescents italians i a 550 nous immigrants. Una part de les preguntes feia referència a la percepció del paisatge i la relació entre els adolescents i el seu entorn vital.² El projecte LINK (Landscape & Immigrants: Networks/Knowledge), engegat pel Departament de Geografia de la mateixa universitat amb la coordinació científica de Benedetta Castiglioni, se centra en la relació entre els nous immigrants i el paisatge a partir de la comparació de les percepcions sobre el paisatge d'immigrants de primera i segona generació. El projecte aspira a analitzar com el paisatge pot ajudar a facilitar la integració dels immigrants i a reflexionar sobre si les percepcions compartides del paisatge poden estimular el diàleg intercultural i la cohesió social entre persones d'orígens culturals diferents.

Principals preguntes de l'estudi

Actualment, parlar sobre el paisatge com un element d'identitat implica tenir en compte una sèrie de temes relacionats amb el procés de globalització, un procés que afecta tant els paisatges com les identitats. Pel que fa al paisatge, és important tenir en compte que molts paisatges tradicionals han experimentat una transformació considerable arran de la pèrdua de

² Tots aquests temes es tracten amb més profunditat a la tesi doctoral de l'autora de l'article, que té com a títol *Il paesaggio nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al luogo: indagini e confronti tra adolescenti italiani e di origine straniera*. La tesi analitza la relació entre els adolescents i els seus entorns vitals i presta una atenció especial al paper del paisatge en la construcció de la identitat dels adolescents i el seu arrelament a un lloc.

l'especificitat en els estils arquitectònics i els materials de construcció, i també de l'acceleració del procés d'urbanització. Tal com va subratllar l'urbanista americà Raymond Lorenzo (1998), el primer fenomen s'ha explicat en part mitjançant la teoria arquitectònica del moviment modern internacional. En aquest sentit, la difusió i l'aplicació d'aquesta teoria (que ha guiat el desenvolupament i la planificació de les ciutats europees des del principi del segle xx) s'han traduït en la desaparició gradual de les peculiaritats locals. Al mateix temps, moltes ciutats americanes i europees han estat testimonis d'un procés d'urbanització molt ràpid, especialment després de la Segona Guerra Mundial. Avui dia, tots dos fenòmens s'han intensificat amb el procés de globalització. Així, alguns paisatges (com ara molts paisatges rurals d'Itàlia) han esdevingut *híbrids*, és a dir, que combinen característiques i usos rurals i urbans, un fet que dificulta la tasca de diferenciar entre camp i ciutat.

Pel que fa a la identitat, en el moment actual, l'augment dels fluxos migratoris i la difusió d'Internet i altres tecnologies de la informació permeten a les persones construir-se les seves pròpies identitats a partir de molts elements diferents, extrets tant de contextos locals com globals. D'una banda, a conseqüència d'una mobilitat humana cada cop més alta, avui és gairebé impossible considerar les poblacions com a grups culturalment i ètnicament homogenis. Per aquesta raó, els paisatges es caracteritzen per l'existència de molts *senyals ètnics*, la interpretació dels quals varia depenent de l'origen cultural de les persones. D'altra banda, la difusió d'Internet fa possible conèixer (si més no virtualment) tots els racons del planeta. Per tant, el paisatge local ja no és l'única referència cultural i territorial dels habitants d'un lloc concret.

En un context tan complex, i centrant-nos especialment en les experiències de la població nouvinguda, val la pena mirar d'entendre com el paisatge pot contribuir al desenvolupament del sentit de pertinença a un lloc per part dels immigrants, tant amb relació al seu lloc d'origen com amb relació al lloc d'arribada. La recerca parteix d'un seguit de reflexions i consideracions senzilles: en el *nostre* paisatge (el paisatge que ens ha vist néixer i créixer, o en el qual hem passat bona part de la nostra vida) ens sentim realment *a casa*. Els nouvinguts, que han deixat enrere els seus països d'origen, perden el *seu* paisatge i en troben un de nou al país

d'arribada: com el perceben? Fins a quin punt se senten encara lligats al paisatge *antic*? És possible que el paisatge estimuli el sentiment de pertinença dels nouvinguts vers el seu nou entorn vital? I amb relació al territori que han deixat enrere?



Figura 1. El microcosmos de Crespano es converteix en el món sencer en aquest dibuix d'un noi italià.

Sembla clar que per vincular aquestes preguntes als adolescents d'origen immigrant (i no als nouvinguts en general) cal tenir en compte elements d'una gran complexitat: no tan sols la fase vital especial en què es troben els alumnes, sinó també els diferents problemes que han d'afrontar. En aquest sentit, l'edat dels nois en el moment d'emigrar és un aspecte decisiu que cal tenir molt present, ja que és evident que els joves viuen experiències molt diferents depenent de si arriben a Itàlia com a nens o si ho fan com a adolescents.

Tenint molt presents tots aquests punts, es va intentar posar en relleu el paper del paisatge en el procés d'integració dels joves nouvinguts. A més, el fet d'implicar tant adolescents d'origen immigrant com italians permet

entendre millor fins a quin punt el paisatge local es pot considerar un punt de referència per a tots dos grups. En aquestes circumstàncies, l'estudi formula preguntes com ara quin tipus de relació mantenen els adolescents italians amb el seu entorn i si s'hi senten vinculats; quin tipus de relació tenen els adolescents d'origen immigrant amb el seu entorn d'acollida i si s'hi senten units, com també el lligam amb el seu país d'origen, i, finalment, de quina manera el paisatge afecta el procés de construcció d'identitat dels adolescents i l'aparició d'un sentiment de pertinença territorial.

El treball de camp als centres: algunes consideracions

Per tal de mirar de trobar resposta a aquestes preguntes, la recerca es va traslladar a diversos instituts d'educació secundària, situats en espais quotidians de quatre localitats de la regió del Vèneto, concretament a la província de Treviso: Montebelluna, Crespano del Grappa, Conegliano i Onè di Fonte.

Dels materials obtinguts al llarg del treball de camp se'n van desprendre una sèrie d'aspectes interessants. El primer de tots té relació amb els espais de referència dels joves al territori. L'estudi demostra que els nois italians i els nouvinguts tenen referències parcialment diferents: els d'origen immigrant donen importància primer de tot a l'escola i, immediatament després, als parcs públics i els equipaments esportius. En canvi, els joves italians tenen com a principals referències els establiments comercials, juntament amb la plaça, el parc i el gimnàs o altres equipaments esportius. Els resultats posen de manifest la importància de l'escola com a instrument fonamental per a la integració dels joves nouvinguts. A més, una altra dada interessant és que els nois italians valoren sobretot la qualitat i la disponibilitat dels establiments comercials, uns espais que no s'associen només amb llocs on es pot passar el temps lliure, sinó que també tenen la consideració d'autèntics punts de trobada del jovent.

Un dels aspectes més interessants té relació amb el grau de competència territorial dels nouvinguts, ja que transmeten la impressió de conèixer millor els seus entorns vitals que els seus companys italians i tenen també més tendència a reflexionar sobre quin tipus de relació hi mantenen.

Probablement es deu al fet que, en arribar a un lloc nou i desconegut, els nouvinguts senten la necessitat de descobrir-lo, d'observar-ne els trets més i millor que els italians, que sempre hi han viscut, cosa que es tradueix també en unes millors habilitats d'orientació.

Pel que fa a la relació entre els adolescents i el seu entorn vital, l'estudi indica que, en general, els italians se senten còmodes en els seus entorns, tot i que no s'hi senten especialment arrelats. Hi estan vinculats principalment perquè hi han nascut o hi han viscut gairebé sempre, consideren que coneixen prou bé l'indret però no li concedeixen gaire importància.

Si ens fixem en els nois nouvinguts, l'estudi assenyala que bona part d'aquests nois se senten força arrelats al seu lloc d'origen, encara que faci molts anys que viuen a Itàlia. Quan arriben al país d'acollida, experimenten un període d'impacte profund, però ben aviat miren d'establir una bona relació amb el nou entorn i demostren una actitud oberta i positiva envers el lloc. Tal com Yi-Fu Tuan (1977) va subratllar, el temps constitueix un factor decisiu a l'hora de determinar el sentiment de pertinença a un lloc, tot i que el pas dels anys condueix a una familiaritat més gran amb els espais i a l'aparició de la tendència a no valorar-ne la importància, com en el cas dels joves italians. Malgrat això, aquesta familiaritat més gran amb l'espai no sempre és suficient perquè els joves nouvinguts s'hi sentin arrelats, sinó que s'observa que entre els adolescents que fa més de deu anys que viuen a Itàlia hi ha un cert sentiment de malestar. S'ha detectat una tendència a valorar els paisatges que els envolten d'una manera força negativa. Els motius d'aquest malestar no són clars: probablement pot tenir relació amb la frustració que genera la impossibilitat de projectar la mateixa imatge que els companys de classe italians. Una altra hipòtesi podria tenir relació amb la fase vital particularment delicada que viuen aquests joves: segurament en aquesta etapa no se senten ni del tot estrangers ni del tot italians, uns dubtes que alimenten la inseguretat al voltant de la seva identitat. Sigui com sigui, les dades demostren que la integració territorial dels immigrants forma part d'un fenomen molt complex i que és molt difícil establir una relació directa entre l'arrelament a un lloc i el temps de permanència al país d'acollida.

Un altre tema important que cal tenir en compte és que els factors socials tenen més pes que els ambientals i els paisatgístics a l'hora de gene-

rar benestar i sensació d'arrelament: els adolescents, tant els nouvinguts com els italians, se senten bé als seus entorns vitals sobretot perquè viuen a prop dels seus pares i amics. Per tant, les relacions interpersonals amb familiars i companys constitueixen els factors més importants perquè els adolescents desenvolupin un autèntic arrelament a un lloc, mentre que les característiques físiques del paisatge són factors més secundaris.

L'estudi va analitzar el concepte que els adolescents tenen del *paisatge*, mirant d'entendre què volen dir els nois i les noies quan fan servir aquest terme. Les conclusions demostren que, en bona part dels casos, tant italians com nouvinguts associen el terme *paisatge* amb idees com ara natura, espais verds, bellesa o ordre. Dins seu, un paisatge és sempre un paisatge *bonic*, un element que val la pena contemplar i que de vegades presenta trets idíl·lics. És interessant comprovar com alguns nois nouvinguts (i també alguns italians que ara viuen al Vèneto però que havien viscut o nascut en altres regions d'Itàlia) associen el terme *paisatge* amb el seu lloc d'origen. Així, per a aquests nois el paisatge no tan sols és un element que val la pena contemplar, sinó també una cosa que estimen i que recorden amb afecte.



Imatge 1. El principal espai de referència dels nois nouvinguts és l'escola, seguida dels parcs públics i els equipaments esportius.

Val la pena subratllar que, en general, els adolescents italians i nouvinguts tenen tendència a mirar el paisatge proper d'una manera poc atenta. Normalment, no s'adonen que el paisatge també els envolta, ja que consideren que és un element que no existeix als seus llocs de trobada quotidians, que segons ells no tenen res de bonic que valgui la pena veure. Aquesta manca de consciència obliga a parlar de la necessitat de reflexionar sobre el valor del paisatge com una “part essencial de l'entorn de les poblacions [...] i fonament de la pròpia identitat” (Consell d'Europa, 2000: art. 5a), especialment als espais quotidians, amb uns paisatges que no tenen trets naturals o culturals destacables. I és que, tal com demostren aquests estudis, aquesta mena de paisatges serien uns punts de referència més aviat febles per a la identitat dels seus habitants, si més no en aquesta franja d'edat.

El potencial educatiu dels instruments emprats en la recerca

Tal com ja s'ha esmentat, les activitats de recerca dutes a terme als centres van demostrar una gran utilitat a l'hora de fomentar el diàleg intercultural entre els alumnes italians i els nouvinguts, fins al punt que el fet de parlar sobre el paisatge va portar els nois a reflexionar sobre la relació que mantenen amb el seu entorn vital, però també sobre altres temes, com ara la importància de compartir espais amb cultures diferents. Es va veure, per tant, que el paisatge té una gran eficàcia a l'hora de fomentar el creixement personal i social de les persones, i estimular la construcció de la identitat, la generació de nous significats, l'intercanvi amb els altres o la recerca d'emocions profundes (Zanato, 2007).

Els instruments i exercicis emprats en la recerca són els següents: activitats d'escriptura (redacció i qüestionari amb preguntes obertes); dibuixos i mapes; grups de treball; fotografies; fotografies aèries, ortofofotografies i mapes topogràfics; excursions, i taules de lectura del paisatge. Seguidament s'explicaran les potencialitats educatives de cada un dels instruments emprats i com poden fer-los servir els professors per dissenyar itineraris educatius centrats en el tema del paisatge, amb diferents objectius didàctics.

Activitats d'escriptura

Aquesta activitat consistia a fer escriure una redacció als alumnes sobre les característiques del seu entorn vital. L'enunciat de l'exercici era aquest: "Montebelluna (Crespano/Conegliano/Onè di Fonte): descriu-ne les característiques i els canvis i compara aquest lloc amb altres llocs on hagis viscut o que t'agradi especialment".

Les redaccions van permetre analitzar la relació dels alumnes amb el paisatge. Per exemple, una alumna italiana escriu sobre el seu poble: "Ja fa més de deu anys que quan em llevo veig com brilla el sol sobre el meu poble. Fonte em dóna molta alegria". Però un estudiant nouvingut a Itàlia fa tres anys expressa opinions molt diferents sobre el seu poble actual, Onè di Fonte, i sobre el seu lloc d'origen, un poble de Veneçuela. Amb relació al seu municipi de residència escriu això: "Onè di Fonte és un poble força petit i limitat: un poble tranquil, on gairebé mai no passa res". En canvi, quan parla del seu lloc d'origen afirma el següent: "[...] era el lloc més bonic del món, tenia els amics a prop de casa i els podia veure sempre que volia [...]. El millor de viure allà és que sempre era estiu: cada matí em llevava amb el sol ben amunt, i veia arbres ben verds i sentia com cantaven els ocells". La darrera frase reflecteix clarament l'enyorança que sent aquest noi pel seu poble natal. I és que, com passa a l'exemple, els joves nouvinguts que troben a faltar els seus llocs de procedència acostumen a idealitzar el paisatge del seu país d'origen. Per tant, el paisatge guanya molt de pes a l'hora de definir la identitat dels adolescents especialment quan són lluny i es converteix en un símbol d'un lloc que encara es troba a faltar.

Algun dels aspectes més interessants de les preguntes obertes proposades al qüestionari va aparèixer quan es va demanar als alumnes que completessin la frase "jo i Montebelluna (Crespano/Conegliano/Onè di Fonte) som com...". Val la pena fixar-se especialment en els casos de dos nouvinguts, nascuts a l'estranger i que fa més de deu anys que viuen a Itàlia, que expressen uns sentiments totalment oposats envers els llocs on viuen. El primer diu això: "[jo i Crespano som com]... dos germans inseparables". I el segon: "[jo i Montebelluna som com]... un niu i un cucut". La segona afirmació s'ha de considerar sens dubte sorprenent i reflecteix clarament el

malestar que senten alguns adolescents que fa anys que són a Itàlia.³ Com ja s'ha comentat, sembla evident que en aquests casos una familiaritat més gran amb l'entorn vital i el seu paisatge no és suficient perquè els adolescents s'hi sentin arrelats.

Les activitats d'escriptura tenen diferents potencialitats educatives, com ara que els professors les poden fer servir com una primera aproximació al tema del paisatge abans de començar altres activitats específiques sobre aquest tema o bé per identificar els temes més interessants que es desenvoluparan en activitats posteriors. Així mateix, la redacció pot ser especialment útil per posar de manifest els pensaments i la reflexió espontània dels alumnes sobre els seus entorns vitals, els llocs que més els agraden i els que no els agraden tant, i, a més, pot ajudar els professors a entendre millor els punts de referència dels alumnes sobre el territori. Finalment, l'eina es pot aplicar des d'una òptica intercultural, demanant als alumnes nouvinguts que comparin el seu entorn vital actual amb el seu país d'origen, si se'n recorden. Després, poden llegir els seus escrits als companys italians i parlar-los sobre el seu lloc d'origen i les seves experiències.

Dibuixos i mapes

Una altra de les activitats proposades a les classes consistia a demanar a l'alumne que fes un dibuix o un mapa del seu entorn vital, un instrument que pot ser especialment útil per posar de manifest els punts de referència dels adolescents al territori i també els diferents graus de competència territorial, com també per confirmar que els nouvinguts tenen tendència a conèixer millor els seus entorns vitals que els italians. En aquest sentit, és especialment interessant comparar el mapa que apareix a la figura 2 amb el de la figura 3. El primer és obra d'una alumna xinesa que fa menys d'un any que viu a Montebelluna. Tal com s'hi pot observar, presenta una estructura molt clara i una gran varietat d'indrets. A més, la incorporació dels punts cardinals denota un bon coneixement del poble. El segon mapa és d'una nena italiana que ha viscut sempre a Montebelluna. En aquest cas, destaca

³ Nota dels editors: el cucut es caracteritza pel fet que la femella pon els ous en nius d'altres espècies d'ocells i substitueix els ous existents pels propis amb una actitud parasitària. Un cop nascuda, la cria de cucut llança daltabaix del niu tots els altres ous que hi ha i es converteix en l'únic habitant del niu.

el fet que pràcticament tots els seus punts de referència són cases i establiments comercials.

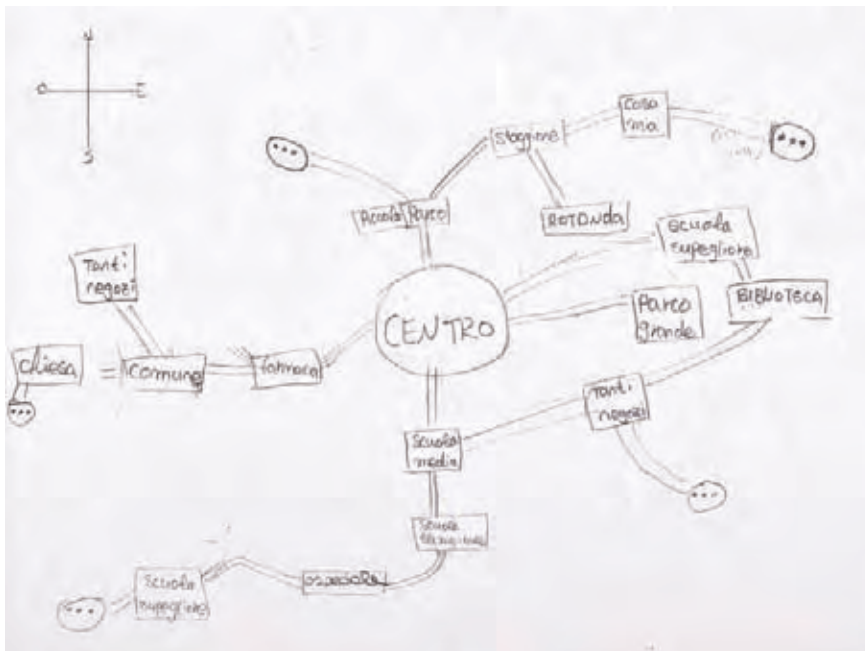


Figura 2. Montebelluna a través de la mirada d'una nena xinesa que fa menys d'un any que hi viu.

Els mapes i els dibuixos ofereixen altres potencialitats educatives, com ara que permeten posar de manifest diverses maneres de llegir un paisatge, segons els bagatges culturals diferents dels alumnes. També es poden comparar entre si o amb fotografies dels llocs (fetes pels mateixos alumnes o extretes de llibres o pàgines web, per exemple), i fins i tot agrupar dibuixos i fotografies en un mural a fi de representar els paisatges propers i també els més llunyans. Una altra possibilitat és utilitzar els mapes i els dibuixos perquè els nouvinguts representin el seu lloc d'origen i aprofitin per compartir les seves experiències i sentiments amb els seus companys. Finalment, durant una caminada o una excursió els alumnes poden fer esbossos del paisatge i comparar-los després amb els que han dibuixat abans de la sortida, per buscar-hi semblances, diferències i altres detalls.



Figura 3. Montebelluna segons una nena italiana que hi ha viscut tota la vida.

Aquestes activitats ofereixen l'oportunitat d'empènyer els alumnes a reflexionar sobre els diferents elements del paisatge i fer que tant nous-vinguts com italians el coneguin millor. A més, depenent de l'edat dels alumnes, els mapes i els dibuixos poden servir com a punt de partida de reflexions sobre altres temes, com ara la subjectivitat de la percepció del paisatge, els diferents significats que s'assignen als elements del paisatge segons les diverses cultures o les diferències entre els paisatges propers i els més llunyans, tot fent èmfasi especialment en els factors que en són responsables.

Grups de treball

Un altre element útil de mediació cultural és el grup de treball, una tècnica que es va aplicar a l'institut de Montebelluna. Per fer-ho, es va dividir els alumnes estudiats en quatre grups reduïts, i se'ls va animar a reflexionar sobre un tema concret i a intercanviar-ne impressions. Els temes escollits van ser l'evolució del territori al llarg del temps, els elements considerats

imprescindibles per viure bé en un lloc, la importància de compartir espais com ara el parc o la biblioteca (esmentats sovint pels nois) amb persones d'altres cultures i, finalment, el coneixement de l'entorn vital i la capacitat d'orientar-s'hi correctament. L'investigador, després d'haver introduït el tema, va guiar el debat, prestant una atenció especial a l'espontaneïtat en les reflexions dels alumnes.

Des d'un punt de vista educatiu, el grup de treball es pot fer servir per reforçar els coneixements dels nouvinguts i dels italians sobre els seus entorns vitals i posar de manifest el seu grau de competència territorial. També és una bona eina per comparar paisatges propers i paisatges llunyans o reflexionar sobre l'evolució del territori propi amb el pas del temps (per exemple, a partir de fotografies antigues i recents del poble o la ciutat). Finalment, el grup de treball és òptim per fomentar el diàleg i el debat intercultural i animar els alumnes a compartir de manera espontània records, experiències i sentiments.

La geògrafa italiana Mirella Loda (2008) ha destacat que aquesta tècnica pot ajudar les persones a parlar sobre temes polèmics, que difícilment es poden manifestar en situacions cara a cara. Malgrat això, també s'ha de calibrar el risc de no donar veu als membres més febles del grup.

Realització de fotografies

Aquesta activitat consisteix que els alumnes fan fotografies tot mirant de fixar-se en els elements del paisatge que consideren més importants i que els afecten més. David R. Dodman (2003) destaca que aquesta opció és especialment útil en estudis amb infants, ja que ajuda a evitar un dels problemes més habituals dels mètodes tradicionals emprats amb nens, en què els infants expliquen a persones amb autoritat (com ara els investigadors) el que pensen que volen sentir.

La presa de fotografies pot servir per entendre els punts de referència dels alumnes sobre el territori i com perceben el seu paisatge. De manera similar, els nouvinguts poden aportar fotografies del paisatge dels seus països d'origen i comparar-les amb les del paisatge local. Una altra opció és comparar les fotografies amb dibuixos, fotografies aèries o ortofotomapes i assenyalar-ne les diferències, les semblances i altres detalls. Les fotografies poden servir, a més, com a punt de partida per reflexionar sobre

diversos temes, com ara la subjectivitat de la percepció del paisatge (“vaig fer aquesta foto perquè...”, “m’agrada aquest lloc perquè...”, “no m’agrada aquest lloc perquè...”) o les diferències entre les fotos fetes per nois amb experiències i bagatges culturals diversos (què tenen en comú?, què les diferencia?, per què?), fent èmfasi especialment en les diferents maneres de llegir un mateix paisatge.



Imatge 2. La presa de fotografies per part dels alumnes pot servir d'excusa per reflexionar sobre les diferents maneres de llegir un paisatge i interpretar-lo.

Fotografies aèries, ortofotomapes i mapes topogràfics

Les fotografies aèries, els ortofotomapes i els mapes topogràfics utilitzats durant les activitats dels grups de treball poden servir per posar de manifest el coneixement del territori per part dels nois i la seva capacitat d'identificar els llocs, o bé per reforçar-ne les capacitats d'orientació espacial. Així mateix, aquest material també es pot comparar amb els dibuixos i els mapes dels alumnes, per subratllar-ne les diferències i les semblances i aju-

dar-los a observar amb més atenció els seus entorns vitals (què és el que no hem vist?, per què?).

Excursions

Les excursions són una ocasió immillorable per experimentar de primera mà el paisatge de l'entorn i arribar a conèixer-lo millor, tot observant-ne els elements, escoltant-ne els sons, sentint-ne les olors i tocant-ne els objectes. Entre les potencialitats educatives d'aquesta activitat destaca que els estudiants italians tenen la possibilitat de contemplar el paisatge amb atenció i observar elements i detalls en què normalment no es fixen; que els estudiants nouvinguts tenen l'oportunitat de conèixer millor el seu entorn vital actual, d'observar-lo i d'escoltar les explicacions dels professors, com també les vivències i les experiències dels seus companys italians, i, finalment, que durant les caminades i les excursions els estudiants poden enregistrar imatges i sons, i després poden fer servir les seves gravacions per reconstruir l'itinerari i els trets observats en el paisatge.

Taules de lectura del paisatge

Les taules de lectura del paisatge representen un exercici molt útil que pot ajudar els nois a conèixer millor el seu entorn vital i el paisatge que els envolta. Totes les potencialitats educatives d'aquesta eina es descriuen a bastament en l'informe *Educació en paisatge per a infants*, de Benedetta Castiglioni (vegeu el requadre 1 de l'annex d'aquesta publicació).

Les taules poden servir per ajudar els alumnes a observar amb atenció el paisatge que els envolta, un exercici que els ha de permetre identificar elements paisatgístics i reflexionar sobre les sensacions i les emocions que els transmet el seu paisatge, però també sobre els factors que hi ha darrere (lectura horitzontal i lectura vertical). Aquests elements també es poden emprar per ajudar els nois a ser conscients de les transformacions del seu territori amb el pas del temps i a avaluar-les, com ara comparant fotografies convencionals o aèries del municipi uns quants anys enrere amb imatges del present i analitzant els canvis en el paisatge per mitjà de la taula (què ha canviat?, per què?). De manera similar, les taules poden ajudar els alumnes a expressar les seves voluntats amb relació a la futura evolució dels seus paisatges (lectura temporal). Aquest tipus d'activitat representa també

una ocasió per subratllar la importància de transformar el paisatge a partir de criteris de sostenibilitat i de respectar tots els trets i les singularitats dels paisatges. En un altre ordre de coses, les taules permeten posar de manifest diferents maneres d'interpretar un paisatge, segons les diverses procedències dels alumnes. Finalment, també són útils per ajudar els nois a entendre millor i interpretar tant el paisatge proper i els seus indicadors com els paisatges llunyans. Així, les taules es poden usar per interpretar fotografies o imatges dels paisatges dels països d'origen dels alumnes nouvinguts, una proposta que farà que els estudiants reflexionin sobre les característiques i les diferències entre paisatges propers i paisatges llunyans.

Observacions finals

Fins ara s'han plantejat només alguns dels possibles usos didàctics dels instruments emprats en la recerca. Cal tenir en compte que les eines poden aportar potencialitats educatives diferents depenent dels objectius pedagògics i de l'edat dels alumnes.

Sembla bastant clar, tal com es va plantejar en un curs de reciclatge de professors de primària i secundària el setembre del 2009 a Scorzè, província de Venècia, que la proposta de fer servir el paisatge com a instrument de mediació cultural planteja perspectives molt interessants en aquest àmbit. Aquest tema pot ajudar els alumnes a millorar el coneixement del seu entorn vital i fer que tant nouvinguts com italians estableixin una relació més conscient amb els llocs on viuen. Les activitats proposades també permeten inculcar en els alumnes la necessitat de respectar tots els paisatges i tenir-ne cura, tot desenvolupant la capacitat d'observació i ajudant-los a prendre nota de les singularitats que fan que cada paisatge sigui únic. A més, parlar sobre paisatge pot ser també un punt de partida interessant per a altres tipus de reflexions. Per exemple, els nois italians tenen la possibilitat d'aprendre coses sobre la immigració gràcies a les experiències de primera mà dels seus companys nouvinguts. També pot ser un bon moment per reflexionar sobre els motius que fan que la gent marxi del seu país, així com sobre els problemes i les dificultats (tant de tipus pràctic com de tipus emocional o existencial) que implica aquesta opció. D'altra banda, per als

nois nouvinguts representa una oportunitat per expressar els seus sentiments i compartir-los amb els seus companys, un diàleg que segurament els ajudarà a reflexionar sobre la seva experiència i a establir una relació més estreta i positiva amb la seva nova destinació.

Val la pena ressaltar que aquests exercicis poden servir per implicar no tan sols els joves, sinó també les famílies. En aquesta línia, els centres poden organitzar, per exemple, una exposició amb els dibuixos o les fotos dels alumnes; una trobada per presentar als pares les activitats dutes a terme, els seus objectius i els seus resultats (en aquestes iniciatives també hi podrien participar altres escoles), o, finalment, un lloc web per compilar materials i idees, per tal d'oferir a les classes la possibilitat de descobrir i compartir aquest tipus d'activitats. Totes aquestes iniciatives són ocasions d'or per implicar els pares i els professors i fomentar, d'aquesta manera, el diàleg intercultural i el coneixement i el respecte envers les diferents cultures.

Referències bibliogràfiques

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> [consulta: 07.10.2009].

DODMAN, David R. (2003). "Shooting in the city: an autophotographic exploration of the urban environment in Kingston, Jamaica", *Area*, vol. 35, p. 293-304.

LODA, Mirella (2008). *Geografia sociale. Storia, teoria e metodi di ricerca*. Roma: Carocci.

LORENZO, Raymond (1998). *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*. Milà: Elèuthera.

TUAN, Yi-Fu (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota press.

ZANATO, Orietta (2007). "Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale", dins Benedetta Castiglioni, Monica Celi, Emanuela Gamberoni (eds.) (2007). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, p. 39-50.



Landscape Seeds. Una experiència de sensibilització amb els nens i per als nens

Alessandra Romeo

“La tasca del mestre no ha de consistir
a omplir un recipient, sinó a encendre una flama.”
William Butler Yeats¹

Sensibilitzar la població sobre les qüestions i els aspectes relacionats amb el paisatge constitueix un dels objectius principals del Conveni europeu del paisatge. Segons la definició de *paisatge* que proposa el Conveni, i d’acord també amb altres definicions més allunyades de la nostra cultura, la recepció d’un estímul i, tot seguit, l’elaboració de les dades sensorials en formes dotades amb significat (sia idees, conceptes o la mateixa descripció d’una sensació) comença per la possibilitat d’accedir a una lectura del paisatge més o menys conscient mitjançant eines o claus interpretatives ja assimilades i que potser són de caràcter molt elemental. Durant molts segles, l’únic sentit involucrat en aquest procés cognitiu al voltant del paisatge ha estat el de la vista. Actualment, en canvi, hi ha la consciència que es pot captar el paisatge a través del conjunt dels sentits, un fet que millora considerablement el nivell de percepció. La percepció del paisatge es considera un valor en si mateix, que es vincula directament al concepte de *qualitat de vida*. Segons Almo Farina (2006), els individus extreuen les característiques de l’entorn mitjançant els seus sensors físics i mitjançant els mecanismes d’elaboració cognitiva (genètica o cultural), i la quantitat de característiques que es poden extreure depèn de la capacitat sensorial però també del patrimoni cultural de cada un d’aquests individus.

Sabem que la percepció és filtrada pel bagatge cultural de cada individu; n’és una prova la mateixa representació del paisatge. Pensem, per exemple, en les representacions del paisatge australià durant el temps de la colonització. Si comparem les dels aborígens amb les dels colonitzadors, les diferències es fan ben paleses: en les reproduccions dels colonitzadors, l’atmosfera s’assembla a la de la seva terra d’origen i ha estat interpretada segons els cànons d’una representació figurativa típica d’aquella època al

¹ Nota dels editors: reflexió del poeta irlandès William Butler Yeats (1865-1939) sobre la necessitat que els mestres despertin la curiositat dels seus alumnes en comptes d’omplir-los de coneixements, basada en una cita de l’historiador grec Plutarc (50-120 dC).

país al qual pertanyien, mentre que en les dels aborígens hi trobem una representació dels elements del paisatge o dels grups de persones amb ideogrames, una representació que reflecteix plenament la cultura i els trets propis d'un ordre de perceptivitat diferent (vegeu la figura 1).

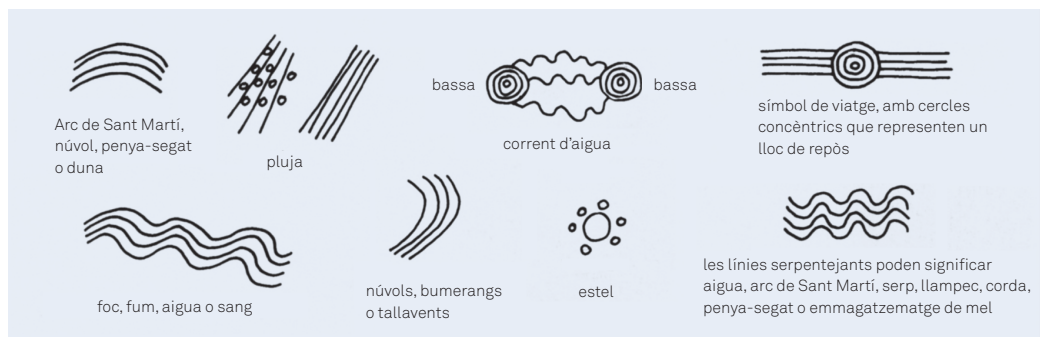


Figura 1. Símbols aborígens. Font: Rao, 2008.

Així, doncs, és en les dues paraules clau enunciades pel Conveni europeu del paisatge, *població* i *percepció*, que s'ha de concretar el compromís que la sensibilització amb relació al paisatge formi part de l'educació, un compromís que a hores d'ara ja és més que necessari en tots els àmbits. En aquest sentit, cal donar unes claus de lectura i unes eines que puguin servir per llegir, o, dit d'una altra manera, per *veure* i *sentir* el paisatge.

Saber veure

Avui dia, el fet de no *saber veure* el paisatge causa grans perjudicis, precisament perquè tot allò que no és percebut no existeix. És una mancança greu que continua presentant proporcions enormes malgrat les indicacions i la voluntat del Conveni europeu del paisatge, especialment en la geografia del sud d'Europa. I aquesta mancança contribueix a alimentar el procés de degradació del territori.

És necessari i urgent saber transmetre a la població el significat de la paraula *paisatge*, sia en una accepció elemental o en tota la seva comple-

xitat; se n'han de transmetre els valors, els problemes i la vulnerabilitat. Aquest és el primer pas que hauria de fer qui actua, qui fa recerca i qui planifica en l'àmbit d'aquesta matèria interdisciplinària. Sovint, l'argot especialitzat, tot i la seva utilitat innegable, no és comprensible pel conjunt de la població, que és el veritable protagonista en el procés de transformació del territori. I, si bé el Conveni europeu del paisatge parla clarament de formar, educar i sensibilitzar, s'ha dedicat poca atenció a la recerca d'eines amb les quals es pugui actuar en aquesta direcció.

L'amenaça actual que pesa sobre molts paisatges és deguda a la perpetuació d'actituds d'insensibilitat tant envers les característiques primigènies del territori, amb els seus fluxos materials i immaterials, com envers els processos antròpics que, contínuament i amb una total despreocupació, modifiquen aquests fluxos. És inqüestionable que aquesta amenaça ha creat una mena d'inseguretat amb relació al futur del paisatge. L'espai immediat i tangible en què es desenvolupen la vida de les poblacions i les seves percepcions és el primer que pateix els efectes d'aquesta inseguretat. El deteriorament té dues cares: l'una és ben visible, l'altra latent. La primera es fa palesa en la qualitat de l'espai públic urbà i la segona, no gens fàcil de resoldre a curt termini, és un deteriorament que té arrels molt més profundes i afecta aquell sentit de pertinença als llocs que és propi de l'ésser humà.

Reconèixer-se en un espai és un procés que comença en el moment de néixer i que no s'atura mai al llarg de la vida. És indispensable aconseguir que es duguin a terme els objectius que s'han plantejat, precisament per tal de donar a les diferents col·lectivitats els instruments més idonis amb els quals puguin *veure* els seus paisatges.

Infantesa

Mitjançant actes, conferències, projectes, trobades o activitats lúdiques caldria implicar tota la ciutadania, independentment de la seva edat, en aquest treball de sensibilització amb relació al paisatge. Ara bé, aquells a qui convé fer arribar prioritàriament els instruments esmentats han de ser els qui es troben en una franja d'edat jove o joveníssima, atès que processos

de canvi com ara els que es proposen aquí tenen lloc en períodes no precisament curts. Per tant, un punt de partida per reconquerir aquell sentit de pertinença als llocs que s'ha anat perdent podria consistir a obrir noves portes a l'elaboració cognitiva ja en edat infantil, fent servir en un primer moment mètodes d'experimentació directa i posteriorment orientant els nens i els joves tant en l'elaboració de les emocions com en l'adquisició de dades científiques i pràctiques. En altres paraules, cal buscar una clau que obri una nova porta a la sensibilitat pel paisatge.



Imatge 1. Per aconseguir un canvi d'actitud de la societat en relació amb el paisatge és prioritari treballar la sensibilitat pel paisatge amb els nens.

Amb aquesta finalitat, durant l'activitat de la meua recerca s'han seguit dos camins paral·lels:

- Un de teòric, en què s'ha estudiat des del paisatge fantàstic dels contes infantils fins al nou imaginari, que, en el cas dels joves i no tan joves, es concreta en el perímetre d'una pantalla d'ordinador. En aquest darrer àmbit es desvetlla una certa sensibilitat ecològica i

ambiental gràcies a l'accés immediat a l'actualitat i a eines noves de desenvolupament i ús gairebé lliure com ara alguns jocs que es troben a Internet (Honoloko, EcoAgents, Kyogami, FarmVille, etc.).

- Un de pràctic, que ha comportat l'actuació directa amb relació a aquests temes. S'ha concretat en un taller i en el fet que els alumnes i els professors es qüestionessin temes específics.

L'actuació pràctica, iniciada a partir d'interessos i curiositats personals, va revelar-se important des del punt de vista de l'aplicació, i es va concretar en quatre preguntes ben senzilles: i si provéssim d'explicar el paisatge a un nen? I si després li donéssim eines per sentir? I després unes altres eines per expressar-se? I si després ens fixéssim en allò que en fa, de tot plegat?

Això va portar, en el marc d'aquesta recerca, a buscar altres estudis pràctics interdisciplinaris que plantejessin treballs d'experimentació amb nens i que haguessin donat resultats remarcables. Aquest és el cas de la feina duta a terme per Bruno Munari, el qual va forjar, amb les seves activitats pedagògiques variades, polivalents i apassionades, un mètode de treball que encara avui és utilitzat arreu del món. Amb els tallers "Jugar amb l'art", Munari pretenia ensenyar als infants com es mira una obra d'art, i no tan sols com se'n llegeix el contingut o el missatge. L'art visual, quan s'explica amb paraules, només es transmet parcialment; s'ha d'experimentar d'una manera directa, mitjançant una experiència sensorial: les paraules s'obliden, l'experiència no. L'atenció se centra així en la globalitat sensorial dels més petits per tal d'aconseguir un coneixement més gran i més directe dels fenòmens. Es va decidir aplicar aquests conceptes i procediments al paisatge, sobretot atesa la rellevància que s'atorga a la paraula *percepció* i atès l'objectiu perseguit de crear una educació emocional respecte al paisatge.

P de paisatge

L'experimentació directa es va plantejar en forma de taller, un taller dedicat a nens i nenes de quatre i cinc anys, perquè aquesta edat és una de les etapes evolutives que té més importància en el desenvolupament de

l'individu. L'objectiu era sensibilitzar els nens sobre el paisatge i les característiques del lloc on viuen, desvetllant la seva curiositat i educant-los a mirar, a veure, més enllà d'allò immediat, els elements característics del territori, de manera que aprenguessin a distingir-los i els donessin un valor que, si bé inicialment podia ser sensorial i emotiu, amb el temps podria esdevenir un valor cognitiu. Es va disposar de l'ajuda de professionals de diferents disciplines, perquè sens dubte es tracta d'un tema que requereix aportacions de disciplines independents i ben diferenciades, que van des del medi ambient fins a la sociologia, passant, entre d'altres, per l'arquitectura i la geografia. L'organització de la part prèvia al taller va comportar que un equip multidisciplinari desglossés el concepte que es volia transmetre en idees elementals, bàsiques. Es va fer, doncs, tota una feina destinada a discernir què era el que es podia transmetre als nens i nenes d'una manera fàcil i immediata: pocs missatges però clars. Es va seguir l'esquema de tasques que reproduceix la figura 2, i que no vol ser un guió rígid, sinó un marc de partida que permet ser flexible i adaptar-se a les necessitats, a les circumstàncies i a les potencialitats de cada cas concret.

Aquest treball d'equip va ser interessant i molt enriquidor. En posar en contacte els diversos professionals (arquitecte del paisatge, enginyer agrònom, pedagog, docents), es va engegar un procés d'equilibris difícils però que va acabar resultant molt divertit. La selecció i l'elaboració del concepte que es volia transmetre es va decidir de manera conjunta entre els diversos experts que hi van intervenir (vegeu la figura 2). Les idees bàsiques que es van seleccionar a l'inici del procés es van anar comunicant als infants gradualment. Cadascun d'aquests missatges es va triar pensant en un objectiu a llarg termini. Per exemple, comunicar avui que cada individu té un paper en la transformació física del seu entorn pot ser una "llavor" que faci que el dia de demà l'adult se senti responsable a l'hora de fer canvis en el seu paisatge. Així, doncs, es va donar als infants l'ocasió de tenir pensaments creatius sobre conceptes que elaboraran al llarg del temps, dels quals adquiriran consciència a mesura que vagin creixent.

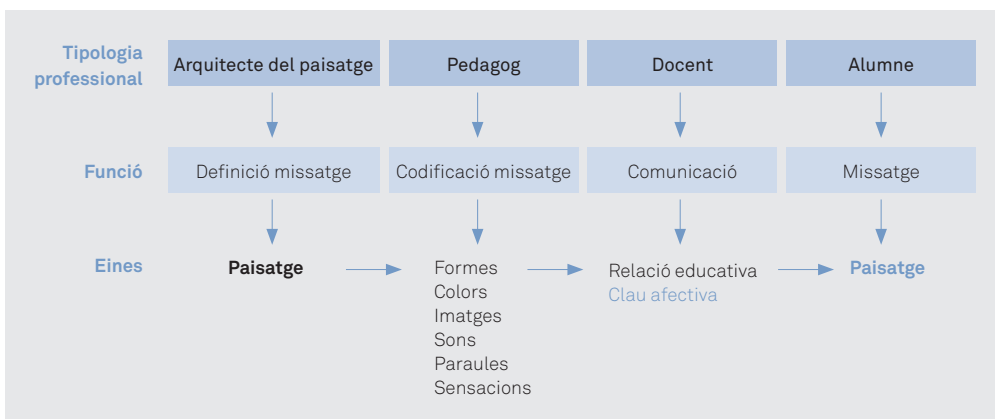


Figura 2. Esquema del procés de codificació del missatge.

Aquest seria el procés resumit:

- Els professionals dels diversos sectors (un arquitecte del paisatge i un enginyer agrònom en el cas específic que tot seguit s'exposarà) van decidir quines serien les idees principals que es treballarien.
- La tasca del pedagog va ser desglossar i traduir aquestes idees en idees bàsiques i instantànies, és a dir, buscar procediments i activitats que poguessin quedar fixats ràpidament a la memòria gràcies a l'associació d'imatges i d'idees.
- Els docents van exercir un paper cabdal en la fase pròpiament operativa, portant el timó quan va ser l'hora de comunicar les idees i fent valer el coneixement i el lligam afectiu que ja havien aconseguit amb els nens i nenes.

Un moment previ a la fase operativa que es va revelar fonamental va ser la reunió que es va fer amb els docents per explicar-los quins eren els objectius del taller i la manera d'actuar. Es van escoltar els seus suggeriments i es van decidir conjuntament algunes estratègies a fi que hi hagués entre tots una bona sinergia durant el temps que durés la feina amb la canalla. Quan es treballa amb nens, que els mestres no hi participin activament

crea dinàmiques que desdibuixen l'objectiu i, per tant, el missatge que es vol comunicar.

Organització del taller i identificació dels conceptes bàsics

L'experiment que tot seguit es presenta es va dur a terme al parvulari de l'Ente Nazionale Canossiano di Formazione d'Aci Bonaccorsi, localitat de la província de Catània (Sicília), el maig del 2009.

Els objectius principals que es van proposar en l'experiment amb relació als alumnes es poden resumir en tres punts:

- Adquirir sensibilitat en la visió del propi paisatge.
- Aprendre a distingir els elements naturals dels elements antròpics.
- Aprendre a entendre el paisatge com un producte de la col·lectivitat.

Val a dir que els valors estètics del paisatge no es van tenir en compte perquè aquest és un tema difícil que es considera que forma part d'un període formatiu posterior.

Com que generalment el lapse d'atenció d'un nen és més aviat curt, la feina es va organitzar per fases: estones d'alta concentració com ara la projecció de diapositives es van alternar amb estones d'activitat recreativa i manual, concretament amb passejades a l'exterior i la realització de *collages*. Així, el temps de treball es va dividir de la manera següent: introducció a la noció de paisatge i projecció d'imatges i relats, visita i observació d'un territori, recollida de material i reconstrucció a classe del paisatge amb dibuixos i *collages*.

Les diapositives

A l'hora de preparar les diapositives va semblar oportú prendre com a punt de partida el concepte d'*identitat* i, per tant, mostrar específicament una sèrie d'imatges del vessant oriental del volcà Etna, que té una presència molt destacada en aquesta zona. D'aquesta manera, es van projectar imatges del paisatge local, de la seva fisonomia i de la seva història. Tot seguit, es van continuar mostrant elements comuns i familiars que constantment són a l'abast de la mirada dels nens durant la seva vida quotidiana (els

colors, la vegetació, els materials) però que normalment són objecte d'una atenció distreta. La intenció era assolir el primer dels objectius assenyalats, és a dir, adquirir sensibilitat en la visió del propi paisatge. Les imatges que es mostraven ajudaven a crear una connexió simple i intuïtiva centrada en la idea que l'home i la natura interactuen en el moment en què l'home modifica el territori per poder viure-hi. Es va ensenyar als alumnes que hi ha molts paisatges, i que aquests paisatges corresponen a col·lectius diferents, que cada persona com a individu té un paper rellevant en aquest procés, i un concepte en el qual es va insistir repetidament durant tota la projecció va ser que *tot és paisatge*.



Figura 3. Diapositiva que mostra la relació entre la natura i l'ésser humà.

Durant la projecció de les diapositives (vegeu la figura 3) es va fer evident que calia donar menys importància a l'estímul per mitjà de la imatge i, en canvi, dedicar més temps a l'expressió mitjançant l'activitat manual dels infants. Se'ls havia de fer interactuar implicant-los en els raonaments amb paraules clau, gestos i eslògans, demanant-los sempre quines eren les seves impressions i repetint sovint els mateixos conceptes de maneres diferents per tal de no cansar-los i de permetre'ls expressar-se i moure's tot encaminant el flux de les seves energies. La resta de modificacions es van fer sobre la marxa secundant les dinàmiques dels nens, i aquí va ser fonamental la capacitat d'improvisació. Per exemple, un gest al qual es va

associar una idea clau va ser el d'identificar la mà dreta com la natura i l'esquerra com l'home, de manera que entrellaçant els dits d'ambdues mans es formava un conjunt que era el paisatge. Això feia riure els nens, que imitaven els gestos tot repetint alhora aquestes tres paraules: *natura*, *home*, *paisatge*. A més, entre les opinions de tota mena que es van originar, es va poder sentir que "l'home és més fort que la natura", una frase amb la qual s'aconseguia el segon dels objectius principals plantejats (és a dir, aprendre a distingir els elements naturals dels elements antròpics).

Es va poder comprovar que les imatges fotografiades des de dalt tenen un significat completament diferent per a un nen que per a un adult. Un ortofotomapa d'una franja de territori xinès, on es veuen camps d'arròs i una casa al mig, va ser confós per la majoria amb una sabata. Això va ser així perquè, mentre que el processament de la imatge dels adults passa per la cognició adquirida al llarg dels anys, els nens estan en condicions de veure aquella mateixa imatge sense cap supraestructura cultural estratificada. Els adults que eren allà van fer l'esforç d'anul·lar aquell bagatge de coneixements adquirits que, per associació, s'activen a l'arxiu de la memòria a fi d'identificar els elements de la imatge mostrada. I, en efecte, si s'observava llavors aquella imatge, semblava realment una sabata!

Es va constatar que l'observació d'un dibuix o d'una vinyeta provoca una reacció molt ràpida: els nens són capaços de reconèixer els conjunts d'elements i de localitzar els components que no quadren. En canvi, les respostes van ser més lentes quan va ser l'hora d'analitzar els continguts d'una fotografia, primer perquè una imatge fotogràfica conté moltes més informacions que un dibuix i segon perquè és una pràctica que potser correspon a una manera de veure el món, a partir d'imatges, de la qual ja estan saturats, atès que els mitjans de comunicació de masses la imposen, avui dia, també a aquesta edat tan precoç.

El concepte de diversitat es va treballar posant en una mateixa diapositiva imatges de nens de races diferents i de paisatges també diferents, i subratllant-ne precisament els trets distintius. En general és bàsic repetir conceptes senzills d'una manera nova cada vegada i després tornar a començar.

Els collages

La idea d'utilitzar la tècnica del *collage* no va ser casual: fent aquest taller es volia obtenir un producte que, si bé no predefinit i imprevisible, fos el màxim de ric d'informacions susceptibles d'anàlisi. Es va considerar que, si es recollia prèviament una gran quantitat de retalls de diaris i revistes, amb figures de flors, arbres, aigua, cases, ciutats, etc., i es distribuïa aquest material als nens, se'ls donaria la possibilitat de tenir un ventall més ampli d'imatges-eina per produir i comunicar les seves idees. Així, doncs, en acabar la projecció es va decidir, sense tenir-ho previst i aprofitant que l'escola disposava de diversos espais a l'aire lliure (jardí, hort, vinya, terrassa amb vistes a l'Etna), de fer una passejada a l'exterior, per fer una pausa recreativa però també perquè recollissin material natural (fulles, flors, pedres, terra) que després s'utilitzaria en l'elaboració del treball manual.



Figura 4. Collage de la casa d'en John.

Una vegada recollit el material va arribar l'hora que els alumnes demostrassin per mitjà del *collage* el que havien assimilat prèviament (vegeu la imatge 1). L'activitat dels *collages* es va dividir, com la de les diapositives, en tres moments diferents que marcaven una progressió:

- Primer *collage*: fer una casa (treball individual).
- Segon *collage*: completar la imatge d'un espai públic (treball de grup).
- Tercer *collage*: construir la imatge del paisatge (treball de grup de tota la classe).

Primer collage: La casa i l'individu

Examinant els *collages* fets pels alumnes, es va veure que en els *collages* de les nenes hi predominaven imatges amb flors, mentre que en els dels nens era molt visible l'aigua i l'ús de tot allò que comporta aigua (piscines i esports). L'aigua ocupava gairebé tota la superfície del full, sense deixar espai per a res més.

En John va fer un *collage* amb dues cases petites, una de groga amb teulada vermella i una altra de vermella més amunt, molta herba i flors; ara bé, el nen, no del tot convençut amb el resultat, va sentir la necessitat d'anar més enllà del full i d'ampliar la seva perspectiva afegint, dalt a la dreta, un tros de ciutat, talment com si sense aquell detall el seu *collage* hagués quedat incomplet. I si el nen va dibuixar aquesta representació de la ciutat és perquè viu en una localitat petita i poc poblada, però que no és lluny de la part més urbanitzada del territori, de la qual ell demostra així tenir percepció i capacitat d'expressió amb els mitjans que se li han facilitat (vegeu la figura 4).

Segon collage: El "nostre" espai públic

Per a l'elaboració del segon *collage* es va dividir la classe en grups de cinc alumnes amb la finalitat de crear una primera activitat de caràcter col·lectiu i, precisament per això, el tema que es va proposar va ser l'espai públic: una placeta buida, només amb dos bancs i dues persones assegudes mirant.

Els nens, en un primer moment, no sabien gaire bé com afrontar aquest exercici, segurament arran de la poca habilitat que encara tenen en aquesta franja d'edat a l'hora de considerar les jerarquies espacials i per la dificultat que comporta per a ells col·locar els elements dins d'aquest marc. En efecte, en el primer *collage* (el de l'esquerra) van omplir l'espai buit amb elements que presentaven una certa incoherència amb el context, mentre que en el segon (el de la dreta) van trobar necessari deixar buit l'espai central i van demostrar així un grau de consciència més alt d'allò que la

fotografia representava com a realitat física i tangible (vegeu la figura 5). La discussió sobre on calia col·locar els elements va animar en tot moment la feina d'aquests petits grups, d'acord amb el tercer objectiu fixat (construir la imatge del paisatge per mitjà del treball de grup de tota la classe).



Figura 5. Comparació de dos treballs sobre l'espai públic realitzats pels nens.

Tercer collage: Construïm el paisatge – el grup

L'última part del taller va ser molt interessant. Els alumnes van preparar autònomament els materials que volien enganxar al suport de paper i van consultar els responsables del taller només quan va ser el moment de fer rectificacions o millores. La majoria de les nenes afegien, allà on algú havia enganxat una casa o un edifici, flors naturals que havien acabat de collir. Una curiositat: el marró és l'últim color sobre el qual els alumnes van enganxar material, perquè és un color que evoca el rebuig i s'associa amb la idea dels excrements i de la brutícia, del fang i del llot (Widmann, 2000). Tot el grup va treballar de manera conjunta i sobre una base comuna, interactuant els uns amb els altres; es va considerar, per tant, assolit el tercer objectiu (vegeu la figura 6).

Conclusions del taller

Al final del taller es va esperonar els nens i nenes a reproduir verbalment l'experiència que havien viscut. Repetien, tot gesticulant amb les mans, què podia contenir un paisatge. Això, juntament amb els treballs manuals

que havien fet, és el producte de l'experiment. Aquest tipus d'experiències són més fàcils quan es fan amb nens de deu o dotze anys, que ja escriuen i, per tant, poden elaborar conceptes que es poden llegir amb tota comoditat, però amb els més petits és més difícil.



Figura 6. Collage Construïm el paisatge.

Supervisar les seves reaccions diverteix i sorprèn. Gràcies a les seves respostes es té la possibilitat de perfeccionar les activitats, en un intercanvi necessàriament beneficiós per a totes dues parts. És com si es cosís un vestit fet a la mida dels nens, però que no deixa de ser flexible i cada vegada diferent, cosa que ensenya als responsables del taller a tenir consciència d'aquesta flexibilitat necessària. En aquest tipus de taller tothom sense distincions, adults i infants, professors i alumnes, es mesura amb els altres i s'enriqueix.

Sensibilització i planificació

En el procés de sensibilització que es persegueix, l'atenció s'hauria de centrar en dos àmbits: educació i formació a l'escola, d'una banda, i planifi-

cació de l'espai, de l'altra. Pot semblar una obvietat dir que l'espai públic té una responsabilitat i un paper rellevant en l'educació dels individus, però aquesta idea no sempre es té prou present. Moltes realitats urbanes pateixen fins a límits insostenibles un excés de projectes de planificació, projectes que sovint responen a exigències econòmiques immediates, i en aquestes dinàmiques projectístiques és fàcil que s'ometi el concepte, la idea, la visió que la comunitat té dels seus espais.

Una eina que aquests darrers anys s'ha difós amb formes i continguts múltiples i variats és el projecte efímer, les instal·lacions provisionals, “aquelles actuacions que estan limitades per una variable temporal, perquè tard o d'hora, més aviat d'hora que no pas tard, acaben diluint-se espontàniament, o perquè han estat previstes exclusivament per a un determinat període de temps” (*Low cost. Efímero*, 2010: p. 85). Sovint es duen a terme en espais públics en els quals tota la comunitat té la possibilitat de participar. La gent s'hi sent atreta per la curiositat. De vegades s'hi involucra només amb els sentits, altres vegades pren part directament en una activitat. Aquestes petites manifestacions atreuen en primera instància els individus més joves, els quals al seu torn actuen com a catalitzadors de l'atenció dels adults. És per això que al final de cada un dels experiments didàctics realitzats a les escoles es va procurar organitzar petites instal·lacions fora del recinte escolar, però en un espai públic accessible a tothom. Es van utilitzar els materials produïts, es van exposar els treballs manuals, completant-los a vegades amb l'ajuda de persones que en un primer moment només s'havien aturat per curiositat, i els nens o els joves explicaven als adults la feina que havien fet. Aquest és un procediment senzill i econòmic per enriquir la memòria dels llocs, un procediment que pot arribar a desvetllar en la col·lectivitat un afecte més gran pels espais públics, i amb el temps també li pot donar la capacitat d'avaluar la qualitat d'aquests espais. El projecte, considerat des d'aquesta nova lògica temporal (efímera), esdevé un factor essencial, precisament perquè pot ser part integrant del procés de sensibilització dels nens i pot adquirir un valor gairebé didàctic, a més d'estètic i planificador.

Tot el que s'ha dit fins aquí hauria de formar part d'un únic procés constant, d'un compromís permanent, de manera que a les escoles s'hi ensenyés cultura del paisatge com a punt de trobada de moltes i variades

disciplines amb l'objectiu sempre present d'arribar a una consciència de la pròpia identitat i al respecte de la diversitat, encara que sigui mínima. Cal pensar en el paisatge com en un alt valor humà i social, sempre en procés de transformació, i actuar en la línia de construir primer un sistema paisatge que impliqui els infants entrant en l'esfera de les sensacions i que després ells reelaborin fins a arribar a una esfera d'experiències científiques i emotives. És important crear un *background* d'emocions que vagi lligat a un àbac de coneixements, amb els quals es puguin atènyer després una consciència i una experiència de reconeixement del territori. Per acabar, és imprescindible començar a actuar avui perquè d'aquí a vint anys s'arribi a entendre el paisatge com una entitat amb més gruix del que té ara i perquè la col·lectivitat senti fins a quin punt aquest gruix està relacionat amb el concepte de *qualitat de vida*. És una inversió d'esforços que no exigeix grans recursos econòmics, però que pot produir una riquesa real en molts àmbits. Aquestes són les llavors que es planten avui i que donaran fruit d'aquí a molts anys, però aquest no és un motiu vàlid per no posar de seguida fil a l'agulla, ni per deixar escapar una ocasió al capdavant tan gratificant.

Referències bibliogràfiques

ASSOCIAZIONE BRUNO MUNARI. *I laboratori Bruno Munari* [en línia]. <<http://www.brunomunari.it/index2.htm>> [consulta: 29.11.2010].

BERENGO, Cecilia; DI MAIO, Sara (2008). *Intorno a noi. Come capire la Convenzione Europea del Paesaggio*. Florència: Giunti Progetti Educativi Editore.

FARINA, Almo (2006). *Il paesaggio cognitivo. Una nuova entità ecologica*. Milà: Franco Angeli Editore.

HAARMANN, Anke; LEMKE, Harald (2009). *Culture/Nature. Art and Philosophy in the Context of Urban Development*. Berlin: Jovis Verlag.

MORBIDELLI, Mariella. *Educare al paesaggio. Un progetto sperimentale per le scuole* [en línia].

<http://www.cridea.it/fileadmin/cridea/publicazioni/sa11/art_2p12_15.pdf> [consulta: 29.11.2010].

MUNARI, Bruno (1985). *I laboratori tattili di Bruno Munari*. Màntua: Edizioni Corraini.

RAO, Roberto (2008). *Paesaggi australiani: Geografia - Arte - Progetto*. Tesi doctoral Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

"LOW COST. EFÍMERO = LOW COST. TRANSIENT" (2010), *Paisea*, núm. 12, p. 85-90.

WIDMANN, Claudio (2000). *Il simbolismo dei colori*. Roma: Edizioni Scientifiche MaGi.



El programa Paisatge dins el portal Educàlia

Maria del Tura Bovet

El programa Paisatge no neix de manera espontània com a conseqüència d'una necessitat puntual, sinó que és el fruit o resultat de més de deu anys d'experiència en el camp de l'educació ambiental de la Fundació "la Caixa".

Les activitats de paisatge van començar al final de la dècada dels anys vuitanta a Torrebonica, centre ambiental de Terrassa que acollia més de 16.000 alumnes durant el curs escolar. Es feien sortides o itineraris diaris de descoberta del paisatge del Vallès, adreçades a alumnes de primària, secundària i batxillerat, amb l'objectiu d'esbrinar la naturalesa dels seus elements estructurants i les energies dinamitzadores. Es tractava d'entendre el paisatge com un sistema obert que intercanvia matèria i energia amb l'exterior. En els tallers es duïen a terme experiències per demostrar les diferents interrelacions. En les estades de paisatge, que duraven una setmana, els alumnes construïen per grups un paisatge sobre una maqueta que només presentava un relleu que anava des del mar fins a la muntanya, en la qual havien de situar diferents elements tenint-ne en compte la viabilitat i la sostenibilitat. Un cop feta l'activitat, cada grup defensava la seva planificació i la resta de companys analitzaven els arguments per donar suport a la proposta o per refutar-la. La crítica fonamentada sobre el coneixement del paisatge era bàsica per a la defensa dels paisatges creats.

Com a conseqüència de les activitats anteriors van aparèixer les Motxilles Mediambientals, concebudes com un recurs educatiu que presentava materials i una metodologia per fer treball de camp a qualsevol paisatge, fos natural, rural o urbà. Aquest recurs educatiu permetia exportar la metodologia a qualsevol punt del paisatge mediterrani i presentava una proposta d'activitats per dur a terme l'anàlisi, la diagnosi, el pronòstic i la prevenció del paisatge. Constaven de diferents activitats adaptades a cadascun dels nivells dels alumnes, però seguint sempre la metodologia que permetia entendre el paisatge com a sistema.

Finalment, al començament del nou mil·lenni va néixer el programa Viure les ciutats històriques. Passat i present per a un futur sostenible, que presentava una proposta per entendre la ciutat com un sistema dinàmic que evoluciona en el temps. S'aplicava una metodologia d'estudi del paisatge urbà que facilitava que es pogués fer una diagnosi i un pronòstic de la ciutat i es potenciava el plantejament de propostes per aconseguir un desenvolupament sostenible en el medi urbà. Al final, s'organitzaven unes

sessions amb participació ciutadana on es debatien i es defensaven les propostes presentades, mirant de fomentar una actitud de ciutadania activa.

L'experiència i els resultats obtinguts en aquests diversos programes educatius vinculats amb el paisatge van anar creant el pòsit necessari per plantejar-se, l'any 2004, crear un programa interactiu de paisatge en l'apartat de temàtica ambiental d'Educàlia, aleshores una incipient xarxa educativa a Internet.

Educàlia¹ és actualment un portal lúdic i educatiu obert, interactiu i dinàmic que va adreçat a la comunitat de nens i joves de tres a divuit anys, les seves famílies i el professorat. El portal es va concebre amb la finalitat d'oferir continguts que fomentessin la reflexió i l'anàlisi als cicles educatius de primària i secundària; d'afavorir la relació i l'intercanvi entre els membres de la comunitat educativa mitjançant espais de participació, i de potenciar l'ús i el coneixement de les noves tecnologies de la informació. Consta de diferents recursos, entre els quals destaquen els tallers, els projectes i els programes. Els programes són monogràfics sobre temes de caràcter social que, per mitjà de la participació, conviden a reflexionar sobre la realitat en la qual es viu.

El programa Paisatge del portal Educàlia va ser elaborat per diferents equips interdisciplinaris, amb el patrocini i el guiatge de la Fundació "la Caixa". El treball va ser intens i va durar un any. Els continguts paisatgístics van ser desenvolupats per investigadors del Servei de Paisatge de la Universitat de Barcelona i experts en educació ambiental de CIMAE (Cooperativa d'Iniciatives Mediambientals i Educatives). La direcció creativa i el disseny gràfic van anar a càrrec de l'Estudi Mariscal i del desenvolupament tecnològic se'n va responsabilitzar Òmada Interactiva.

El producte resultant és un programa que manifesta l'enorme capacitat de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per facilitar el coneixement de l'espai real des de la virtualitat. L'apartat de paisatge del portal Educàlia es converteix en una autovia que enllaça de manera natural i fluida el món real amb el virtual i passa a ser un interessant recurs per descobrir, conèixer i valorar el paisatge i, d'aquesta manera, poder adquirir

¹ Nota dels editors: en el moment d'editar aquesta publicació el portal Educàlia, liderat els primers anys per la Fundació "la Caixa", i posteriorment per la Fundación Telefónica, no és operatiu. Es poden consultar les activitats del programa Paisatge a Bovet, 2005.

actituds encaminades a entendre que el paisatge és un indicador fonamental de la qualitat de vida de les persones.



Imatge 1. Activitat de l'apartat Classifica del programa Paisatge del portal Educàlia.

Fonaments teòrics

El programa Paisatge presenta una sèrie d'activitats que es basen en el concepte de *paisatge* com a sistema obert que intercanvia matèria i energia amb l'exterior i que està estructurat per una sèrie d'elements abiòtics, biòtics o antròpics interrelacionats i dinamitzats per energies naturals i antròpiques que el fan evolucionar en el temps.

El paisatge és el geosistema (model teòric de paisatge) en un temps i un espai determinats. I aquest paisatge real i localitzat espacialment i temporalment es pot estudiar seguint una metodologia científica que va de l'anàlisi a la síntesi. Per entendre el funcionament del paisatge, cal abordarlo de manera holística, com un tot, perquè els elements, com que s'interrelacionen i evolucionen conjuntament, no es poden comprendre només amb metodologies lineals i reduccionistes, sinó que requereixen l'estudi sistèmic que preveu la no-linealitat, el caos i les propietats emergents.

La metodologia aplicada comprèn una sèrie de fases: anàlisi, diagnosi, pronòstic i prevenció (o sintèresi). L'anàlisi permet esbrinar quins són els elements i les energies que l'estructuren i el dinamitzen i establir les interrelacions. Requereix una dissecció però a la vegada una integració per comprendre la naturalesa de les interrelacions, que són les que marcaran les propietats emergents del sistema i que definiran les seves singularitats i l'identificaran, la qual cosa permetrà establir la diagnosi o estat actual del paisatge.

Una vegada conegut el funcionament, es poden definir escenaris o utilitzar altres metodologies per plantejar el pronòstic del paisatge, és a dir, la seva possible evolució en el temps. Coneixent el pronòstic, l'últim pas de la metodologia té com a objectiu poder plantejar accions encaminades a la prevenció per tal de planificar i gestionar adequadament el paisatge (segons els interessos de la població). Caldrà aplicar polítiques de conservació, o bé de correcció d'impactes per modificar i aconseguir paisatges més sostenibles, si aquesta és la finalitat, o planificar en la línia que la societat demani.

El Conveni europeu del paisatge defineix el paisatge com “una part del territori tal com la percep la població, el caràcter de la qual resulta de l'acció de factors naturals i/o humans i de les interrelacions que s'estableixen entre ells” (Consell d'Europa, 2000: art. 1a). Per tant, la percepció és molt important, i en un món multicultural i globalitzat és fonamental discernir quina és la percepció de la població actual i sobretot cap on s'encamina.

Per tal d'aconseguir una millora de la qualitat dels paisatges i, també, de la qualitat de vida de les persones mitjançant la conservació, la gestió i la planificació dels paisatges, i que la ciutadania pugui participar amb coneixement de causa en els debats i les consultes sobre actuacions impactants sobre el territori, és imprescindible educar en el coneixement del paisatge. Tots naixem, vivim i morim en algun paisatge real, tot i que podem passar part de les nostres vides en escenaris i paisatges virtuals. Però el paisatge real encara ens identifica i ens dóna el sentit de pertinença a una part del territori i aquest fet és vital, atès que som una espècie tribal i territorial.

El programa

Paisatge és un programa que proposa una aproximació a la metodologia pròpia dels estudis de paisatge que comprèn l'anàlisi, la diagnosi, el pronòstic i la prevenció, i ho fa presentant una sèrie d'activitats amb l'objectiu de sensibilitzar respecte a les intervencions antròpiques sobre el territori i entenent el paisatge des del punt de vista sistèmic, on tots els elements estan interrelacionats i la humanitat n'és un més.

El programa presenta cinc apartats que proposen activitats diferenciades, des de jocs de classificació o de cerca fins a jocs de simulació per aprendre coneixements paisatgístics. Quatre dels cinc apartats del programa (Observa, Classifica, Investiga i Actua) proposen el joc virtual, mentre que el cinquè bloc (Explora) convida a descobrir el paisatge real, proper o més llunyà, i es presenta com una guia que orienta la comprensió del paisatge i que proposa una sèrie d'activitats per fer *in situ*. Cada un dels apartats del programa, que es concreta en unes activitats determinades i diferenciades, té una sèrie d'objectius i respon a alguna de les etapes metodològiques per a l'estudi d'un paisatge (vegeu la taula 1).

Apartat	Què és?	Objectius	Etape metodològica
Observa	Selecció de fotografies amb comentaris breus	Fomentar l'observació	Percepció i anàlisi
Classifica	Joc per classificar paisatges	- Sistematitzar l'observació - Identificar elements i interrelacions	Anàlisi i diagnosi
Investiga	- Joc per investigar - Treball de camp virtual	Prendre consciència de la capacitat humana per transformar el paisatge	Anàlisi, diagnosi i dinàmica
Actua	- Joc de simulació - Planificació d'un paisatge mediterrani sostenible	Entendre la complexitat de la gestió i la planificació del paisatge	Anàlisi, diagnosi, pronòstic i prevenció
Explora	Guia virtual per organitzar sortides reals	Explorar i descobrir el paisatge real	Anàlisi, diagnosi, pronòstic i prevenció

Taula 1. Característiques dels cinc apartats del programa Paisatge.

Aquest programa es converteix en una autovia de comunicació entre el món virtual i el real. Les experiències del món real ens ajuden a moure'ns en el virtual, i a la vegada el que aprenem a l'espai virtual (que és de naturalesa informacional, representacional, amb mobilitat electrònica, bisensorial, distal i digital) ens facilita la comprensió de molts fenòmens del paisatge com a espai material, presencial, pentasensorial, proximal, amb mobilitat física i analògic. Existeix una interacció natural entre els dos espais.

Tot i que els apartats es presenten en ordre metodològic d'estudi del paisatge, cada un és independent i es pot començar pel que convingui i no requereixi coneixements previs. Els diferents jocs i activitats que es presenten no tenen límit d'edat, però sí que hi ha diferents nivells de dificultat. D'aquesta manera, s'adapta el recurs a la velocitat d'aprenentatge de l'usuari. Tot i ser concebut com un programa educatiu, Paisatge no és només un recurs pensat per ser utilitzat des de l'educació formal i s'ha previst que els continguts no tan sols siguin idonis per al cicle superior de primària i per a l'educació secundària obligatòria, sinó que també siguin un recurs amb una àmplia gamma de possibilitats a les mans d'usuaris i educadors, sia institucionals, familiars o companys. En aquest sentit, l'ús del recurs no es limita a la verticalitat (de dalt a baix o a l'inrevés), sinó que l'horitzontalitat (d'usuari a usuari) és també important per progressar a l'hora d'utilitzar-lo.

Observa

Els sentits són els nostres agents d'informació de l'entorn. Colors, olors, formes, sensacions d'humitat, calor o fred, sons i fins i tot sabors, ens proporcionen informació per identificar el medi i adaptar-nos-hi. La percepció d'un paisatge és la sensació resultant d'una impressió material que han captat els nostres sentits. Però percebre no tan sols és veure (passar la informació de la vista al cervell), sinó que també és mirar i això vol dir aplicar o dirigir la vista a un objecte. Observar no és res més que mirar amb atenció.

En la percepció hi intervenen records, experiències anteriors i coneixements i per això un mateix paisatge pot ser percebut de maneres diferents. Per exemple, un boletaire, un turista, un conservacionista, un pin-

tor o un fustaire perceben un bosc de manera diferent, atès que cadascun d'ells es fixarà en determinats elements i manifestarà diversos interessos respecte al bosc en qüestió.

Aquest apartat consta d'exercicis basats en una selecció de fotografies de paisatges naturals, rurals i urbans d'arreu del món. Les fotografies s'han agrupat pels diferents matisos de colors, les formes, les variacions entre el dia i la nit i, també, per les emocions que poden despertar. Es treballen paisatges quotidians o exòtics, espectaculars o anodins que, en conjunt, mostren la gran diversitat existent, els contrastos, i motiven per saber-ne més. A partir de la percepció i de l'observació es fan una sèrie d'exercicis que proporcionen pautes per a l'anàlisi mitjançant la selecció i la comparació. L'apartat té breus comentaris que orienten l'observació o en destaquen algun detall.



Imatge 2. Activitat de l'apartat Observa on es pot veure com canvia un determinat paisatge al llarg d'un dia.

Classifica

Aquest apartat és un joc que permet classificar els paisatges per predomini d'elements i energies (Bovet i Ribas, 1992). Classificar és ordenar, disposar per classes. I classificar és sistematitzar l'observació. Es tracta d'observar els diferents tipus d'elements (abiòtics, biòtics i antròpics) que es poden

trobar en un paisatge, com també les energies naturals i antròpiques, i veure quins dominen en els paisatges proposats.

El joc té tres nivells de dificultat, és ràpid i intuïtiu i no penalitza l'error, sinó que permet assimilar coneixements a partir de la repetició. Si s'encerta l'exercici es passa a un nivell de dificultat superior i, si no, s'ofereix l'oportunitat de continuar jugant classificant paisatges del mateix grau de dificultat. Sempre es dona una explicació que justifica la classificació correcta i aporta els fonaments teòrics.

Aquest joc de classificació potencia la capacitat d'observació i familiaritza l'usuari amb els elements i les energies dels diferents paisatges entenent la seva estructura d'organització, és a dir, les interrelacions i la seva dinàmica. Classificar permet també fer una diagnosi del paisatge.

Investiga

Si el joc Classifica ens ajuda a veure com els paisatges són resultat de les interrelacions de diferents elements i energies, Investiga és una activitat que proposa un treball de camp virtual centrat en un únic tipus d'elements: els residus. Es planteja un estudi més a fons de les interrelacions entre els elements i, també, de l'evolució en el temps del mateix paisatge i dels elements investigats.

Investiga és un joc per determinar el paper dels residus en el paisatge al llarg de la història de la humanitat, des del paleolític fins al segle XXI. Els residus es classifiquen en matèria orgànica, noves tecnologies, metalls, vidres i ceràmiques, plàstics, combustibles fòssils, productes químics i materials radioactius. Quan l'usuari detecta un residu en el paisatge proposat, apareix una fitxa que dona informació sobre l'estat físic, la biodegradació, la contaminació, el reciclatge, els usos posteriors i la toxicitat al medi. Quan en un escenari concret s'han trobat tots els residus, l'escena presenta una animació i automàticament passa al període històric següent. Aquesta activitat també possibilita treballar en l'escenari d'una època concreta sense haver de passar per les anteriors.

L'evolució del paisatge a través del temps queda palesa en aquest joc, ja que a més de l'augment de residus detectats, es veu com es van transformant els seus elements i les energies. La dinàmica del paisatge queda en evidència.

Actua

És un joc de simulació que sintetitza els coneixements de paisatge per poder planificar-lo de manera sostenible. El joc pretén explicar, per mitjà de representacions gràfiques senzilles, el comportament d'un sistema complex que depèn de la interacció d'un gran nombre de paràmetres que es van modificant amb el temps.

Aquesta eina de simulació proposa que l'alumne es converteixi en *planificador* d'un paisatge antropitzat sota criteris de sostenibilitat i amb la responsabilitat de prendre decisions en un sistema que evoluciona de manera similar a la realitat. Si en els apartats anteriors del programa ens havíem mogut en les fases metodològiques de l'anàlisi, la diagnosi o la dinàmica, en aquest es treballen totes les fases i especialment la de pronòstic, ja que, d'acord amb la planificació que es va efectuant, el joc evoluciona i, per tant, cal preveure les conseqüències de les actuacions sobre el paisatge, sobretot per mantenir-lo dins d'uns límits de sostenibilitat.



Imatge 3. L'apartat Actua permet als alumnes planificar un paisatge a partir de la selecció d'una sèrie d'elements.

El joc presenta un territori situat en un entorn mediterrani i una sèrie d'elements que el *planificador* va triant per crear el seu paisatge. Aquest disposa d'una sèrie d'indicadors (índex de contaminació, qualitat de vida,

biomassa i recursos econòmics) que l'orienten sobre els límits que no s'han d'ultrapassar per tal que el paisatge sigui sostenible. El repte és augmentar població i mantenir la sostenibilitat. El programa va donant alertes que encoratgen les bones actuacions i n'adverteixen d'altres que poden fer perillar la sostenibilitat. Es presenten tres nivells de dificultat en el joc. Per passar de nivell és convenient raonar bé les actuacions i fer evolucionar el paisatge lentament.

El joc Actua pot ser utilitzat per qualsevol persona que tingui interès en la planificació d'un paisatge. De tota manera, es pot donar el cas que hi hagi alumnes que estiguin familiaritzats amb aquest tipus de jocs i juguin intuïtivament sense aprofundir en una reflexió de per què el paisatge evoluciona d'una manera o d'una altra. La funció del professor és fonamental per guiar aquesta experiència interactiva, ja per si mateixa molt atractiva per a l'alumne, i garantir que més enllà del joc es puguin treure conclusions i reflexions sobre el funcionament dels paisatges i la importància que hi tenen les actuacions antròpiques.

Explora

Els apartats del programa que s'han vist fins ara corresponen a jocs per percebre, analitzar, diagnosticar, pronosticar i prevenir els paisatges, en canvi Explora fa de pont entre el món real i el virtual. És una guia virtual per a l'organització de sortides reals a paisatges mediterranis de plana, muntanya mitjana i alta muntanya.

L'apartat funciona com un sistema expert que prepara una guia personalitzada a petició de l'usuari, que tria on vol anar, quan, amb qui i per què. Dóna informació sobre les característiques principals del funcionament del paisatge que es trobarà segons l'època de l'any i proporciona pautes d'observació del paisatge. Ajuda a preparar el material necessari per a la sortida i fins i tot explica com es preparen certs instruments per investigar i explorar, i proposa també un seguit d'activitats que es poden fer segons el lloc triat i els interessos propis. Permet imprimir quaderns de camp personalitzats amb les activitats que es volen dur a terme i la informació referent al paisatge, cosa que el fa molt útil per preparar una sortida amb alumnes, família o companys.

El contacte directe amb el paisatge real és fonamental per experimentar amb els cinc sentits, fer treball de camp i facilitar l'aprenentatge i la interpretació de les interrelacions dels diferents elements i la dinàmica; en poques paraules, per copsar en directe la complexitat del paisatge i sentir que se'n forma part. Aquest apartat facilita la sortida i amplia la informació disponible, de manera que permet entendre i copsar millor la naturalesa dels diferents paisatges i, d'aquesta manera, gaudir-ne més i també valorar-los millor.

El paper del professorat

El programa Paisatge com a eina educativa s'inclou dins la nova generació de recursos de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), que acaben convertint-se en tecnologies d'aprenentatge i coneixement (TAC). La revolució tecnològica en el món de la informació i la comunicació no té precedents en la història de la humanitat. L'escriptura va permetre exportar coneixements a través del temps i les distàncies sense mediació oral. Actualment, la informàtica i el desenvolupament d'Internet, "aquest nou sistema neurocerebral artificial de caràcter planetari" (Morin, 2009: p. 149), salta la barrera del temps i les distàncies i permet connexions a temps real amb qualsevol part del món. Mai la humanitat no havia experimentat una revolució tan impactant en el món de la transmissió d'informació i dels coneixements. L'educació, que ha tingut com una de les seves missions importants precisament la transmissió de coneixements, es veu abocada a l'ús d'aquestes noves tecnologies que estan provocant una revolució a les aules.

El professorat, més que mai, es veu reforçat en el seu paper de mestre i guia en el procés d'aprenentatge. En aquest mar d'informació i coneixements que es multipliquen diàriament, és necessària la figura que ensenyi a surar i a convertir la informació en coneixement i el coneixement en saviesa. El professor no cal que sigui un expert informàtic, sinó que ha de tenir clar què vol que aprenguin els seus alumnes; per a això, cal que utilitzi els recursos que té a l'abast i un recurs avui dia ja ineludible, per la seva utili-



Imatge 4. L'apartat Explora proporciona informació per explorar el paisatge real; dóna dades sobre les característiques principals del paisatge que es trobaran els alumnes i proporciona pautes d'observació.

tat, atractiu i familiaritat d'ús entre els joves: les tecnologies de la informació i la comunicació.

El programa Paisatge es converteix en tecnologia d'aprenentatge i coneixement quan el professorat l'utilitza. Per facilitar la seva tasca, el programa presenta un apartat d'objectius pedagògics que, per a cada un dels cinc apartats, informa sobre les matèries en què pot ser adient utilitzar el recurs, l'aplicació i la durada, els continguts i els objectius principals, com també una sèrie d'orientacions didàctiques que proposen treballs complementaris i activitats per potenciar al màxim el recurs.

Els educadors en tot moment poden orientar i planificar els exercicis per tal que la metodologia científica que caracteritza el programa s'apliqui en el moment adequat del procés d'aprenentatge. També és important que els educadors estimulin el debat amb l'objectiu que els alumnes aprenguin a formular les preguntes correctes per trobar solucions a problemes reals que es presenten en els paisatges (en els quotidians o en els singulars), un

fet que ajudarà a formar ments ordenades i obertes per viure en una societat plural i amb una millor qualitat de vida per a tothom.

Món global i paisatge com a recurs educatiu

Vivim en l'era que el científic holandès Paul Crutzen ha anomenat *antropocè*, pel fet que és l'època en la història de la Terra en què les accions de la nostra espècie tenen un pes molt important en l'evolució biològica i en molts dels fluxos biogeoquímics i, fins i tot, en processos geològics. Aquesta era, que pot situar el seu inici ara fa uns 200 anys, es caracteritza pel fenomen anomenat *globalització* o *mundialització*. El Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament, en l'Informe sobre Desenvolupament Humà del 1997, destacava que la globalització presenta una sèrie de dimensions: el creixement del comerç mundial, la reducció dels costos dels transports i les comunicacions, el predomini de les finances internacionals, les innovacions tecnològiques mundials i la difusió internacional de la cultura.

Des del punt de vista de l'economia i la producció, tenint en compte la riquesa, la tecnologia i la globalització, hem passat de l'era de l'agricultura a la industrial, posteriorment hem passat a l'era de la informació, i ara seríem en l'era conceptual (Pink, 2007). Aquesta era conceptual presenta una economia i una societat que es basen més en capacitats creatives, empàtiques i amb una visió global que no pas en les capacitats lògiques, lineals i computacionals que han caracteritzat l'era anterior, la de la informació.

Fins ara, el desenvolupament de la societat ha anat lligat a la potenciació de l'hemisferi cerebral esquerre de les persones, que és analític, permet l'abstracció i és seqüencial, lineal, realista, verbal, quantitatiu, lògic, objectiu, deductiu, explícit i successiu. Això li permet analitzar i anar de la part al tot. En canvi, l'hemisferi dret és holístic, intuïtiu, figuratiu, aleatori, fantàstic, no verbal, qualitatiu, metafòric, subjectiu, imaginatiu, implícit i simultani. És el responsable de la percepció global, pot anar del tot a la part i s'encarrega de la sintetització. És l'hemisferi que proporciona la inspiració, les experiències “eureka!” o “ahà!”. Els lòbuls frontals del cervell hi tenen un paper important, ja que filtren, interpreten i seleccionen la informació

que arriba dels dos hemisferis i optimitzen la capacitat d'analitzar l'entorn, de prendre decisions i de motivar a l'acció. L'era conceptual necessita potenciar les capacitats de l'hemisferi dret que permeten tenir aquesta percepció global, com també les capacitats creatives i empàtiques.

Actualment ens trobem immersos en una societat on la tecnologia mundial accelera tots els processos i els difon arreu. Hi ha també una barreja d'idees i valors internacionals amb els locals que dona lloc al fenomen de la *glocalització* (allò que és global es modifica en contacte amb allò local). Aquest fet obre la possibilitat de mestissatges de les forces globalitzadores amb les tradicions locals. Però la velocitat dels canvis cada vegada és més accelerada i dificulta l'assimilació de les transformacions i és fàcil quedar fàcilment enrere i en certa manera exclòs d'aquesta societat que evoluciona a ritme galopant.

Els problemes ambientals també es mundialitzen, no coneixen fronteres i el planeta com a sistema es veu amenaçat. El cas més conegut és el



Imatge 5. Actualment ens trobem immersos en una societat on la tecnologia accelera tots els processos i els difon arreu. En la imatge, nens utilitzant un GPS com a part d'una activitat de descoberta del paisatge.

del canvi climàtic. Molts d'aquests problemes d'origen antròpic han estat provocats precisament per manca d'una visió global i per avançar de manera lineal sense considerar les interrelacions entre tots els elements del sistema Terra. Davant d'aquest panorama, la societat comença a comprendre que és necessària una visió més holística i global i que cal una concepció planetària.

La societat i el món segueixen un ritme vertiginós de canvi, però l'espècie humana no té el cervell adaptat per a aquestes transformacions i la tecnologia el pot estar superant. Aquest *Homo sapiens*, que sap que sap; *faber*, que fabrica; *oeconomicus*, que calcula; *demens*, que imagina, i *ludens*, que es diverteix, continua essent tribal i territorial. L'home, com a espècie biològica, és social, requereix l'ajuda de la tribu i situar-se en un territori físic. El seu organisme i el funcionament del cervell han estat dissenyats per reconèixer el medi i buscar aliment. I actualment és habitual treballar amb informació que sol ser inodora, incolora i insípida amb el mateix cervell que els nostres avantpassats caçaven. Ens movem en un espai virtual, deslocalitzat, que no podem identificar en el territori. I som tants que ja ocupem tot el planeta i per sobreviure necessitem assolir un humanisme d'àmbit planetari.

Per aconseguir aquesta nova humanitat amb una concepció planetària, l'educació és una peça clau. Eduquem per viure en societat i aquesta societat del futur és multicultural, viu en un temps real i en un de virtual i presenta fenòmens de glocalització. Mai com ara l'educació no ha vist tan solcats els seus fonaments. Per què? Perquè l'objectiu de l'educació a vegades es desdibuixa. La pregunta que es feien els grecs quan als set anys enviaven els nens al *pedagogium* (l'escola de gramàtica) i al gimnàs, era la següent: què han d'aprendre els nens? I la resposta: el que hagin de fer quan siguin grans. El desconcert actual de l'educació es deu segurament al fet que ara, en realitat, no sabem què han de fer els nens quan siguin grans. Però sí que sabem que hauran de viure en un món tecnificat, multicultural i globalitzat on aconseguir un humanisme planetari s'evidencia fonamental.

I el paisatge, quin paper pot tenir davant aquest possible desconcert socioeducatiu? Pot contribuir-hi essent un recurs a l'abast de tothom. Som una espècie territorial i el paisatge està consolidat en el territori. Per conèixer el paisatge hem de treballar amb tots els sentits, l'hem de percebre, fet

per al qual el nostre cervell està preparat. El paisatge com a ciència presenta una metodologia sistèmica i un enfocament holístic que facilita esbrinar les interrelacions dels elements que l'estructuren i les energies que el dinamitzen, com també fer pronòstics evolutius que poden ajudar a la planificació sostenible per tal de poder acollir un humanisme planetari amb qualitat de vida per a tots.

Referències bibliogràfiques

ARMENGOL, Jean-Michel; REGUANT, Joan (2006). "Paysage, la pratique de la contradiction? Andorre, une étude de cas", dins *V Trobada dels Tallers per a l'aplicació del Conveni Europeu del Paisatge*. Girona: Consell d'Europa.

BERQUE, Augustin (2009). *El pensamiento paisajero*. Madrid: Biblioteca Nueva.

BOHM, David (2008). "Postmodern science and a postmodern world", dins Merchant Carolyn (coord.). *Key Concepts in Critical Theory. Ecology*. New York: Humanity Books, p. 387-395.

BOLÒS, Maria de (dir.) (1992). *Manual de ciencia del paisaje: teoria, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.

BOLÒS, Maria de; GÓMEZ, Antonio (2005). "Aspectes teòrics del estudi del paisatge sistèmic amb aplicació al cas de la Torre Negra de Sant Cugat del Vallès", *Espais*, núm. 50, p. 134-143.

BOLÒS, Maria de; BOFARULL, Jordi (2008). "Els mapes d'unitats de paisatge d'Andorra", dins *Séminaire National sur le paysage d'Andorre. Actes*. Estrasburg: Consell d'Europa, p. 47-65. (Aménagement du Territoire Européen et Paysage; 85).

BOVET, Maria del Tura (1992). "Prognòsis y síntesis" dins Maria de Bolòs (dir.) *Manual de ciencia del paisaje*. Barcelona: Masson, p. 155-169.

--- (2005). *Paisatge, un programa mediambiental de l'Obra Social "la Caixa"*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

BOVET, Maria del Tura; RIBAS, Jordi (1992). "Clasificación por dominancia de elementos", dins Maria de Bolòs (dir.) *Manual de ciencia del paisaje*. Barcelona: Masson, p. 69-80.

BOVET, Maria del Tura; PENA, Rosalina; RIBAS, Jordi (2004). "El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación", *Didáctica geográfica*, 2a època, núm. 6, p. 33-48.

BOVET, Maria del Tura; CHAPÍ, Inma, (2005). "Actúa y crea un paisaje sostenible. Los simuladores aplicados al entorno educativo", *Aula de Innovación educativa*, núm. 147, p. 58-59.

BOVET, Maria del Tura; PENA, Rosalina (2009). "Paysage, développement durable et interculturalité", dins Anne-Laure Amilhat-Szary, Esoh Elamé, Jean-Christophe Gaillard, Franck Giazzi (Coord.). *Culture et développement : la durabilité renouvelée par l'approche interculturelle ?* París: Publibook, p. 135-148.

BUREL, Françoise; BAUDRY, Jacques (2002). *Ecología del paisaje*. Madrid: Edicions Mundi-Prensa.

CAPEL, Horacio (2003). *La cosmópolis y la ciudad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

CAUQUELIN, Anne (2000). *L'invention du paysage*. París: Quadrige PUF.

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> [consulta: 07.10.2009].

CORRALIZA, José Antonio (1993). "Reacciones psicológicas a la estimulación escénica", *Ecosistemas*, núm. 6, p. 46-49.

DARBY, Wendy Joy (2000). *Landscape and Identity*. Oxford: Oxford International Publishers.

ECHEVERRÍA, Javier (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza&Janés.

- FERNÁNDEZ, Gerard (2003). "Clasificación de paisajes en función de la energía", dins *IV Congreso de Ciencia del Paisaje. Intervenciones en el Paisaje*. Barcelona: Servei de Gestió i Evolució del Paisatge, Universitat de Barcelona; Edicions Cúmulus, p.1-9.
- GARCÍA, Manuel (2004). *Globalització i xoc de civilitzacions. Pensant la nostra societat global*. Valencia: Universitat de València.
- JOHNSON, Steven (2003). *Sistemas emergentes*. Madrid: Turner.
- KOOMEN, Eric; STILLWELL, John; BAKEMA, Aldrik; SCHOLTEN, Henk J. (eds.) (2007). *Modelling land-use change. Progress and applications*. New York: Springer. (The GeoJournal Library; 90).
- MACNEILAGE, Peter F.; ROGERS, Lesley J.; VALLORTIGARA Giorgio (2009) "Lateralización del cerebro", *Investigación y Ciencia*, núm. 396, p. 62-69.
- MCNEILL, John Robert; MCNEILL, William Hardy (2004). *Las redes humanas. Una historia global del mundo*. Barcelona: Crítica.
- MADERUELO, Javier (2005). *El paisaje: génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- MARÍ Ytarte, Rosa María (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau llibres.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, Eduardo (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MILANI, Raffaele (2007). *El arte del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MITCHELL, William John (2001). *E-topía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- MORIN, Edgar (2009). *On va el món? Cap a l'abisme?* Barcelona: Columna Edicions
- MUÑOZ, Francesc (2008). *Urbanalización. Paisajes comunes, lugares globales*. Barcelona: GG Mixta.
- MUÑOZ Pedreros, Andrés (2004). "La evaluación del paisaje: una herramienta de gestión ambiental", *Revista Chilena de Historia Natural*, vol. 77, núm. 1, p. 139-156.
- NOGUÉ, Joan (ed.) (2008). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NOGUÉ, Joan; PUIGBERT, Laura; BRETCHA, Gemma (eds.) (2009). *Indicadors de paisatge. Reptes i perspectives*. Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya; Barcelona: Obra Social de Caixa Catalunya. (Plecs de Paisatge; Eines; 1).
- ORMAETXEA, Orbanje (2006). *El paisaje y su percepción*. Donostia: Gaiak.
- PENA, Rosalina (1997). "Aportaciones para una didáctica del Paisaje", *Didáctica geográfica*, 2a época, núm. 2, p. 67-75.
- PINK, Daniel H. (2007). *Una nueva mente*. Barcelona: Ediciones Kantolla.
- PIÑEIRO, María del Rosario (2001). "Los juegos de simulación para el conocimiento del medio", *Iber*, núm. 30, p. 46-53.
- RIBAS, Jordi (1992). "Análisis y diagnosis", dins Maria de Bolòs (dir.) *Manual de ciencia del paisaje*. Barcelona: Masson, p. 135-153.
- RIFKIN, Jeremy (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- SPETH, James Gustave (2008). *The Bridge at the Edge of the World*. USA: Yale University Press.



L'educació en
paisatge i la seva
transmissió
a la societat



Una visió humana del paisatge. El paper de les ONG

Gerhard Ermischer

Els darrers anys, el paisatge s'ha definit de nombroses maneres. Sovint, les definicions de paisatge depenen de la perspectiva, és a dir, de si es donen des de camps disciplinaris com ara l'ecologia, l'economia, el turisme, la gestió del patrimoni, la geografia, la història, la biologia, les humanitats, el paisatgisme, l'urbanisme o l'ordenació del territori, o bé des de qualsevol dels nivells de presa de decisions polítiques o de l'Administració. Segons la meua opinió, la millor definició continua essent la que va donar fa dos segles Alexander von Humboldt (1769-1859): el paisatge és la totalitat dels aspectes d'una regió. I, a partir de la lectura de les nombroses pàgines que Humboldt va dedicar al paisatge tant en general com a alguns dels seus aspectes concrets, es pot afegir fàcilment una segona part a la frase: Tal com els percep l'home. Amb aquest èmfasi en la idea que l'aspecte humà i la raó humana defineixen el paisatge, se n'obté la millor i més completa definició de paisatge, molt present al Conveni europeu del paisatge (Consell d'Europa, 2000), el qual es tractarà més endavant.

Així, el *paisatge* és un concepte humà per definició. Està format per diversos aspectes, com, per exemple, la geografia, la geologia, la biologia, el clima, les infraestructures, la història, la tradició i les línies invisibles socials i econòmiques, tot i que el paisatge és més que la suma de totes les parts. El conjunt d'aspectes només esdevé paisatge per mitjà de la percepció humana. El que defineix un paisatge és com el miren i el perceben les persones i de quina manera hi reaccionen. Si no es vol incloure el factor humà, es pot parlar de *regió* o *entorn* o utilitzar qualsevol altre concepte similar, però no es pot parlar de *paisatge*.

El concepte de *paisatge* és molt més antic del que es creu. Fa més de 500 anys, el govern de Siena va encarregar al cèlebre pintor Ambrogio Lorenzetti (*circa* 1290-1348) que decorés la cambra on es reunia amb una representació de les conseqüències del bon i el mal govern tant per a la ciutat com per al paisatge que l'envoltava. La idea era que els frescs recordessin als governants que les seves decisions no tan sols influïrien en el benestar de la ciutat i els seus ciutadans, sinó que els seus pensaments i les seves accions també afectarien directament el territori. Així, amb un mal govern la

terra es podria no solament físicament, sinó també en un sentit més profund: quedaria destruïda i transformada en un lloc de mal. Aquesta relació espiritual estava molt arrelada en les creences religioses de l'època, però el cert és que exigia una responsabilitat més gran.

La nostra manera de percebre depèn dels nostres coneixements, les nostres creences i les nostres habilitats tècniques. En determinats quadres del segle XVI, per exemple els del gran pintor Pieter Bruegel, que sol ser considerat l'inventor del paisatgisme modern en el camp de la pintura, hi ha escenes de camperols segant blat. El blat arriba fins a l'altura de les mans del camperol, que el talla amb la falç. Si es compara aquesta imatge amb la d'un camperol modern que sega el blat alhora que el processa i el ven per Internet no ha de sorprendre que l'actitud del camperol modern sigui diferent de la dels seus predecessors. Cal tenir en compte que el primer utilitza una màquina recol·lectora amb aire condicionat que es desplaça per un camp de blat de poca alçària guiada per un sistema de posicionament global per satèl·lit. Però no és només la tecnologia allò que marca la diferència. Als quadres antics, el blat no apareix tan alt per casualitat: abans es conreava així perquè el gra era vital per a l'economia rural de l'època, però, a més, la palla era una matèria primera d'allò més valuosa. Les plantes tenien diversos usos, com també passava amb els animals: les gallines donaven ous, plomes i carn, els bous s'empraven per arrossegar els carros i les vaques donaven llet fins que eren massa velles per fer-ho i s'escorxaven per menjar-se'n la carn. Avui dia, es conreen plantes i es crien animals per aconseguir la màxima productivitat en només una parcel·la determinada, per exemple, per obtenir el màxim d'ous o el màxim de llet, o bé per alimentar-nos amb la seva carn. Aquests canvis afecten no tan sols la nostra economia, sinó també la nostra actitud, especialment tenint en compte que els habitants contemporanis del món industrialitzat s'han distanciat enormement del procés de producció agrícola, que es duu a terme molt lluny de les ciutats on viuen. Per a la majoria de nosaltres, el paisatge rural ha deixat ser un lloc de producció dels mitjans bàsics per a la supervivència per esdevenir un lloc de lleure.

Aquest és un dels motius pels quals s'ha començat a qualificar el paisatge d'acord amb el seu valor per al lleure. Quan parlem de paisatge, ens referim als paisatges bonics i pintorescos que veiem quan anem de vacances.

Els habitants de les ciutats perceben el paisatge com un lloc romàntic que cal protegir i que ha de restar congelat en el temps per tal de compensar els defectes d'aquest món modern globalitzat. Tanmateix, el paisatge no es limita al concepte turístic de la bellesa excepcional: tot és paisatge, el paisatge rural i l'urbà, els paisatges bonics i els devastats i explotats. De fet, precisament els paisatges que no es perceben com a llocs meravellosos són els que tenen més necessitat de gestió i cura. Si s'hi pensa, no hi ha cap paisatge més cultural que l'enorme cavitat que deixa una mina a cel obert, una ferida a la terra, però en qualsevol cas un paisatge creat totalment per l'home, encara que, per la seva avidesa de matèries primeres i beneficis, s'hi hagin extret totes les traces històriques que permetien entendre les transformacions.

Tanmateix, en bona part es tracta d'una qüestió de percepció. Si es vol, els paisatges industrials del passat poden esdevenir llocs de lleure i cultura. A tall d'exemple, les zones de mines de pissarres de Gal·les han estat declarades Patrimoni de la Humanitat per la UNESCO. Fa només un segle eren l'escenari d'una activitat esgotadora que es realitzava en condicions terribles, però avui dia han esdevingut llocs romàntics per anar de vacances. Disposen de centres de visitants d'allò més acollidors, segurs i còmodes on es pot trobar informació sobre la duresa de les condicions de vida en el passat i passar-s'ho bé. Fins i tot les plantes industrials més recents poden esdevenir una atracció per als turistes, tal com demostren la mina de Zollverein o la foneria de Völklinger a Alemanya, que han estat declarades Patrimoni de la Humanitat per la UNESCO. Bona part d'aquesta evolució depèn de com es mira el paisatge, tal com demostra l'exemple següent, localitzat a Gal·les. A l'illa d'Anglesey hi ha mines de coure a cel obert que han creat un paisatge espectacular i fantàstic de pous profunds de color taronja i violeta amb llacs d'un blau profund al fons. Llacs tan àcids que no s'hi pot desenvolupar la vida. Aquest paisatge s'ha utilitzat com a escenari per a pel·lícules que volen representar la fi del món, com per exemple *Mad Max*, i acull nombrosos turistes que queden captivats per la seva extravagància. Es tracta d'un tipus de paisatge que hom espera trobar a Austràlia o al Grand Canyon del Colorado, no en una illa del mar d'Irlanda, per la qual cosa els illencs el consideren una ferida oberta a la seva preciosa illa verda. Voldrien que s'omplissin els pous i es recobrissin d'herba, encara que no

solament siguin quelcom fascinant, sinó que, a més, s'hi hagin descobert algunes de les mines de coure més antigues d'Europa, excavades durant l'edat del bronze i descobertes durant els últims temps d'explotació.



Imatge 1. La percepció del paisatge influeix en la seva evolució. El destí d'aquesta antiga mina de coure d'Anglesay, per exemple, és objecte de debat entre els que la volen conservar com a atracció turística i els que la veuen com una ferida oberta al paisatge que cal restituir.

A pocs quilòmetres d'Anglesay, a la costa, es va descobrir per casualitat una mina de sílex del neolític. La mina, una de les estructures mine-res més grans i antigues del món, es va excavar parcialment i es va obrir al públic. Durant tot aquest procés es va fer evident que aquesta mina no era l'única que hi havia a la zona, sinó que també hi havia hagut una gran zona minera en l'època victoriana. En el seu moment els pous s'havien omplert i cobert d'herba i ara hi ha un gran debat sobre si s'han d'obrir un altre cop per tal d'augmentar l'atractiu del lloc per als turistes i mostrar les activitats de la mineria antiga i moderna juntes en un mateix lloc. Així doncs, a Anglesay els habitants volen emplenar els pous i eliminar unes formacions

fascinants per recuperar el paisatge verd i frondós original (respecte al qual les activitats mineres són considerades una intrusió), mentre que, pocs quilòmetres més enllà, els habitants de la segona ubicació pressionen perquè s'obrin els pous i es transformi el paisatge verd i *avorrit* en un lloc més interessant dedicat a les activitats mineres per tal d'atreure més visitants.

Aquests dos exemples permeten visualitzar com pot variar la percepció del paisatge i fins a quin punt aquesta és important per a l'evolució futura dels paisatges. Tanmateix, encara que el resultat d'una gestió determinada del paisatge sigui indiscutible, els motius en què es basa sí que poden ser qüestionats. Aquest és el cas d'Irlanda, on, en algunes regions, per exemple a Dowris, al centre del país, encara es poden veure grans torberes. La torba s'utilitza per produir calor i electricitat als grans complexos industrials, quelcom que, encara que no sigui eficient des del punt de vista econòmic o ecològic, s'explica amb relació a la tradició i la història d'Irlanda. En aquest país, com en altres països del nord d'Europa, la torba és emprada des de fa molt temps. Ja l'escriptor romà Plini el Vell (Plini, 2008) descrivia com es cremava torba a la costa del que avui és el nord d'Alemanya. Quan, després de la Primera Guerra Mundial, Irlanda esdevingué independent, va voler que aquesta independència no fos només política, sinó també econòmica, un repte d'allò més difícil, tenint en compte que l'economia irlandesa, com la britànica, es basava en el carbó, i aquest carbó s'importava d'Anglaterra. És per això que es va elaborar un gran programa per convertir la torba en la base de l'economia irlandesa, fins al punt que fins i tot els ferrocarrils del país van canviar el carbó per la torba com a combustible. Avui dia, les xemeneies de les cases irlandeses són tan boniques com les angleses però una mica diferents, perquè estan concebudes per a l'ús de la torba com a combustible, en lloc de la fusta o el carbó. A escala industrial encara es fa servir la torba, tot i que ni és eficient ni té efectes favorables sobre el paisatge. Així doncs, les tradicions es resisteixen a desaparèixer, i el que pensem i el que creiem determinen les nostres accions i, amb les nostres accions, l'evolució del paisatge.

Normalment no reflexionem gaire sobre aquests temes. Són les catàstrofes allò que fa plantejar-nos més intensament la nostra relació amb el paisatge. Les inundacions i les sequeres, els debats sobre el canvi climàtic i les preguntes sobre les seves causes i conseqüències són elements que

afavoreixen aquest debat, però els problemes socials també ens poden conduir a examinar més atentament la nostra relació amb el paisatge. Aquest darrer procés se sol centrar en els paisatges urbans, amb els seus problemes socials. Sobretot en temps de crisi, com, per exemple, en el pas de la societat industrial victoriana al que actualment s'anomena la *societat postindustrial* en la majoria de països desenvolupats, la gent es veu obligada a repensar les seves idees. Aquest procés es va fer evident al país on es va originar la industrialització moderna, és a dir, el Regne Unit. Ja als anys setanta del segle xx, la indústria pesant havia decaïgut enormement, i centres d'aquesta indústria *antiga* com ara Manchester i Liverpool van veure com anava disminuint la seva potència econòmica, a més de la seva població. En aquestes ciutats, barris sencers van quedar deserts, i els grans edificis industrials i els complexos d'habitatges, mostres de l'arquitectura de maons del segle xix, s'anaven deteriorant. Els problemes socials van generar índexs elevats de criminalitat, consum de drogues i alcohol, violència i, a vegades, fins i tot escenes que més aviat recordaven les imatges de guerres civils en altres parts del món.

De tota manera, el més interessant és que a partir d'aquests problemes també es van generar nous conceptes i idees sobre desenvolupament i sobre compromís cívic. La paraula *cultura* va esdevenir un estendard per impulsar una recuperació social econòmica a les zones més afectades pels canvis que s'havien produït i es va posar de manifest que els problemes no es podrien resoldre si la gent no cooperava, per a la qual cosa el primer que calia fer era escoltar les persones. És per això que es van elaborar nombrosos programes centrats en el compromís cívic i la societat civil, els quals es tractaran més endavant. De moment, la conclusió que cal destacar és que les situacions de tensió per a la societat, les persones i el paisatge posen encara més de manifest que el desenvolupament del paisatge només es pot entendre plenament si se situa en un context històric i social. El paisatge no és tridimensional, sinó que en realitat té quatre dimensions: els aspectes físics i els abstractes vinculen els factors naturals amb les persones, i amb les seves activitats, pensaments i sentiments.

D'acord amb aquesta definició, allò que determina el paisatge és el factor humà. Això no converteix l'home en propietari i explotador egoista del paisatge —tot i que massa sovint ho ha estat i ho continua essent—,

sinó que simplement obliga a tenir en compte el factor humà a l'hora d'explorar o investigar el paisatge i, el que és més important, a l'hora de planificar-lo, gestionar-ne els canvis, desenvolupar-lo i elaborar una política paisatgística. En tots aquests casos, és imprescindible entendre la relació entre l'home i el paisatge, les persones que viuen en el paisatge i les que l'utilitzen, tant per a l'explotació econòmica com per al seu lleure, perquè és aquesta relació la que determina com es tracten els paisatges. Si es planifica sense entendre les necessitats, les demandes, les idees i les preocupacions de les persones a qui afectaran aquests processos, necessàriament es generarà inquietud i friccions i sorgirà una resistència permanent a una planificació que les persones no poden entendre i en la qual no poden influir.



Imatge 2. Les catàstrofes són el que fan plantejar-nos més intensament la nostra relació amb el paisatge. L'any 2003 hi hagué inundacions a la regió de Spessart i, posteriorment, es van implantar grans mesures contra inundacions en el riu Main.

Una bona gestió del paisatge consisteix no tan sols a entendre les idees, les preocupacions i les demandes de la població, sinó també a integrar les persones en el procés. Només si la població se sent participant i responsable dels seu paisatge i n'assumeix el seu paper de supervisor s'aconseguiran resultats positius. I això és així tant per la qualitat com pels costos d'una bona gestió del paisatge: qui podria fer-se càrrec del que costa mantenir totes les petites característiques, sovint molt específiques, que conformen un paisatge i li donen una identitat única i valuosa? Cap pla de protecció del medi ni de gestió del patrimoni no pot aconseguir-ho de manera sostenible sense l'ajuda de la població. Cap estat no pot pagar els guardes necessaris per vigilar un paisatge si la gent no està interessada en la seva preservació o bé s'oposa a la planificació que s'hi està aplicant. En canvi, si la població assumeix la responsabilitat de tenir cura del paisatge es poden assolir grans fites a un cost molt reduït. Per aquest motiu, és vital que les persones s'impliquin en la gestió dels seus paisatges. Aquesta és la raó per la que el Conveni europeu del paisatge insisteix tant en la societat civil com a motor de la bona gestió del paisatge.

El Conveni europeu del paisatge i les institucions europees

Durant molt temps, els legisladors i els actors directament interessats en el paisatge eren conscients de la necessitat de tenir cura dels paisatges, però no va ser fins a finals dels anys noranta del segle passat que diverses organitzacions internacionals van començar a afrontar aquest repte, tal com reflecteix el fet que la UNESCO definís el paisatge com a categoria en el seu programa de Patrimoni de la Humanitat. L'any 1997, la Unió Europea va començar a elaborar directives de planificació (Unió Europea, 1997) en què s'indicava explícitament que el paisatge era un objectiu principal. No es feia referència només als paisatges bells o excepcionals, sinó a tots els paisatges: urbans i rurals, pròspers o devastats. Això va ser un pas important cap a la formulació d'una política paisatgística global que tingués en compte les necessitats específiques de paisatges de tota mena en tot tipus de condicions.

El Consell d'Europa va desenvolupar aquestes idees fins a elaborar el Conveni europeu del paisatge, que es va signar l'any 2000 a Florència, per la qual cosa es coneix com a Conveni de Florència. El camí fins a aquest Conveni havia estat llarg, i es remuntava a una iniciativa de la zona mediterrània¹ adoptada pel Congrés de Poders Locals i Regionals (un organisme consultiu del Consell d'Europa), la qual cosa proporciona al Conveni un esperit democràtic i concret que es manifesta en tots els seus apartats, sorprenentment fàcils de llegir tot i tractar-se d'un text de dret internacional.

El Conveni adopta la visió global del paisatge descrita per Alexander von Humboldt i assenyala la importància de la integració de les persones en la comprensió i la gestió del paisatge en tots els àmbits. Posteriorment, s'ha intentat avançar en aquests aspectes i reforçar-los mitjançant les orientacions per a l'aplicació del Conveni europeu del paisatge recomanades pel Comitè de Ministres (Consell d'Europa, 2008), el principal organisme executiu del Consell d'Europa.

El Conveni europeu del paisatge també es pot llegir amb relació a legislació de la Unió Europea, com, per exemple, la relativa a l'avaluació d'impacte ambiental (Consell d'Europa, 1985) i a l'avaluació ambiental estratègica (Parlament Europeu i Consell d'Europa, 2001), que es van crear per tal de millorar el procés de planificació i donar una gran importància a la participació de la societat civil durant aquest procés. Són nombrosos els convenis i les lleis internacionals que assenyalen la importància de la implicació cívica i de la societat civil per a un desenvolupament adequat, sostenible i democràtic. Com és sabut, la transposició d'aquestes lleis i convenis a les legislacions nacionals no sempre està a l'altura de les intencions, i la pràctica quotidiana és tot un altre món. En aquest sentit, cal distingir entre els aspectes formals d'un procés legal i els aspectes informals de la societat civil, com s'organitza i com fa sentir la seva veu.

Com a document de legislació formal, el Conveni europeu del paisatge es pot considerar un dels millors convenis que s'han redactat mai. A l'hora d'elaborar-lo, es va tenir la sort de poder utilitzar com a referència els nombrosos convenis que ja havia elaborat el Consell d'Europa, com per exemple el Conveni per a la protecció del patrimoni arquitectònic d'Europa

¹ Nota dels editors: es refereix a la Carta del paisatge mediterrani, signada l'any 1992 a Sevilla pels presidents d'Andalusia, la Toscana i el Llenguadoc-Rosselló.

i el Conveni europeu per a la protecció del patrimoni arqueològic. També es va tenir en compte la Convenció sobre la protecció del patrimoni mundial, cultural i natural de la UNESCO, a més d'altres convenis sobre la societat civil, els drets humans i la democràcia, tres principis bàsics del Consell d'Europa que han dominat la política d'aquest organisme des de la seva creació. Tanmateix, les lleis i els convenis només poden establir un marc per a l'acció civil. Tenir un bon marc és imprescindible, perquè és el que facilita a la societat civil organitzar-se i actuar, però posteriorment cal omplir-lo de contingut. I això només ho poden fer els ciutadans, si coneixen el Conveni i actuen aplicant-lo específicament o bé si simplement volen fer alguna cosa i aprofitar l'establiment d'un marc legal que els garanteix l'accés al procés de presa de decisions i el dret a influir en les polítiques i en el desenvolupament dels seus paisatges en el futur. Per aconseguir-ho, la societat civil ha d'organitzar-se. Es tracta d'una qüestió cabdal en molts dels convenis recents, i no solament els dedicats al paisatge. És important que el Conveni europeu del paisatge assenyali la necessitat que la societat civil participi en tots els àmbits de decisió:

- Des de la planificació inicial i la cerca d'idees per a un projecte concret, passant per totes les fases del procés de planificació fins a arribar a l'acte físic de la realització, inclosa l'elaboració d'una política bàsica per al desenvolupament futur, per exemple, d'un paisatge concret.
- Escales (local, regional, nacional i europea), la qual cosa significa que hi ha d'haver possibilitats veritables i reals d'interactuar amb els planificadors, els promotors, els responsables de polítiques i els administradors en tots els nivells per tal que la societat civil pugui participar, fer sentir la seva veu i tenir una influència real més enllà dels períodes electorals.

Les directives d'aplicació del Conveni europeu del paisatge remarquen el fet que la participació ha de ser real i efectiva, en lloc de limitar-se a meres formalitats o un simple procés d'informació i un debat superficial al final d'una fase concreta del procés de planificació. En l'àmbit europeu, les dues grans institucions europees, que són la Unió Europea i el Consell

d'Europa, han creat els seus propis mètodes per tal de facilitar una veritable participació dels ciutadans.

La Unió Europea ha engegat un procés de consulta molt directe i obert accessible a tothom a través d'Internet. Les lleis i els reglaments se sotmeten a un debat en el marc del qual els ciutadans poden exposar les seves idees i els seus comentaris, a vegades mitjançant formularis concrets amb preguntes detallades i d'altres de manera més informal, mitjançant comentaris generals. Aquests canals estan a l'abast de qualsevol ciutadà a títol individual, de les organitzacions de la societat civil i, també, de les organitzacions governamentals i dels *lobbies*. Per tal d'avaluar millor les intervencions, la Unió Europea ofereix a les organitzacions la possibilitat de registrar-se per disposar d'una estructura, una base financera i un sistema d'afiliació més transparents. A més, les intervencions de les organitzacions registrades que compleixen les directives de transparència tenen



Imatge 3. El Conveni europeu del paisatge fa referència a tots els paisatges, siguin urbans o rurals, pròsperos o devastats. En la imatge, mina a cel obert a la vall del Rin que ha creat un paisatge completament nou sense traces històriques evidents.

més pes que les de les organitzacions que no ho fan. En aquest sentit, la Unió Europea també reconeix el fet que la societat civil té dues vies molt diferents per expressar-se: l'opinió individual expressada pels ciutadans com a individus i la via més formal d'una societat civil organitzada, formada per associacions i organitzacions de diversos tipus, mides i capacitats a les quals es fa referència amb el terme d'*organitzacions no governamentals (ONG)*.

Aquest procés és d'allò més transparent. No tan sols es convida tots els ciutadans a participar-hi, sinó que, a més a més, qualsevol persona interessada pot accedir a les intervencions a través d'Internet. La Comissió Europea té l'obligació de difondre aquestes intervencions, com també de comentar-les i reaccionar-hi. Aquests comentaris també són públics. Però el més important és que aquests processos de consulta són obligatoris tant per a la legislació futura com per a la legislació ja promulgada, que també s'ha de revisar periòdicament incloent-hi una consulta pública com a part de la revisió, igual que per a la redacció d'esborranys de legislació nova. Malauradament, els ciutadans europeus no utilitzen tant aquestes possibilitats com convindria. Fins a un cert punt, això té a veure amb el fet que fer comentaris sobre documents legislatius és difícil i requereix temps, dedicació i coneixements. És per això que és més senzill que la part organitzada de la societat civil utilitzi aquestes possibilitats, més que no pas els ciutadans a títol individual: les ONG més importants fins i tot tenen personal remunerat que fa observacions basant-se en una recerca i uns coneixements destacats. Tanmateix, hi ha un altre motiu, probablement més important: la majoria de ciutadans simplement desconeixen els seus drets i les possibilitats de què disposen, especialment a escala europea, un marc que molts ciutadans veuen molt llunyà i consideren que no els afecta directament. La Unió Europea té una imatge consolidada d'estructura molt burocràtica i poc democràtica. Es tracta d'una imatge que sovint fomenten els polítics nacionals —molt afeccionats a culpar la Unió Europea de les mesures impopulars i atribuir-se els mèrits per les mesures populars— amb el suport dels mitjans de comunicació, que no semblen gaire partidaris de les institucions europees. Aquesta situació es podria descriure com un cercle viciós, en el qual l'estratègia política a escala nacional és calumniar la Unió Europea, i la seva mala imatge en general fa que, per als mitjans

de comunicació, sigui més rendible atacar-la i adaptar-se als prejudicis del gran públic que intentar fer pedagogia i combatre'ls.

El Consell d'Europa no té la força legal de la Unió Europea, però representa gairebé la totalitat del continent europeu i, gràcies als seus convenis i la seva tradició de defensa de la democràcia i els drets humans, té molt bona reputació entre nombroses ONG. No obstant això, en molts països, sobretot de la Unió Europea, el Consell d'Europa té un problema d'imatge encara més greu que el de la Unió. En aquest cas, no es tracta de mala imatge, sinó de desconeixement. Per començar, molts ciutadans europeus no són capaços de distingir entre aquestes dues institucions o directament no saben gairebé res sobre el Consell d'Europa. El procés de participació en aquest organisme no és tan obert com el de la Unió Europea, però darrerament se li ha donat més importància formal. Fa alguns anys, l'antic sistema d'ONG amb estatus d'assessors del Consell d'Europa es va substituir per un sistema on participen tot d'ONG internacionals (ONGi). Aquest sistema participatiu és únic perquè converteix la societat civil, representada per les ONG internacionals que s'han registrat i organitzat en la Conferència d'ONGi, en el quart pilar del Consell d'Europa. Més concretament, aquests quatre pilars són el Comitè de Ministres (l'organisme que governa el Consell d'Europa), l'Assemblea Parlamentària (que representa els parlaments nacionals dels estats membres), el Congrés de Poders Locals i Regionals d'Europa (que representa els governs locals i regionals) i, des de fa poc, la Conferència d'ONGi (que representa la societat civil).

Aquesta estructura és molt important perquè para molta atenció a dos aspectes bàsics d'una societat democràtica. El primer és la regionalització: per a la majoria dels ciutadans, les estructures amb qui tenen més contacte, que coneixen millor i que més els preocupen són els governs locals i regionals. És per això que és vital que el Consell d'Europa reconegui la importància d'aquestes administracions. Es tracta d'administracions properes als ciutadans que han d'aplicar bona part de la legislació. Els processos de planificació i d'urbanització es produeixen a aquesta escala, la qual cosa la converteix en la més important per a l'evolució dels nostres paisatges en el futur. Així doncs, no és cap sorpresa el fet que fos aquest pilar del Consell d'Europa el que impulsés l'elaboració del Conveni europeu del paisatge.

El segon és la participació. La darrera reforma del Consell d'Europa, en què es va donar l'estatus de participant a les ONGi, també va ser un senyal que indica cap a on anirà l'Europa del futur, atès que es va reconèixer que els ciutadans europeus exigeixen una veritable participació i que Europa no pot desenvolupar-se de manera adequada sense la participació activa i positiva d'aquests ciutadans. Es pot criticar que el procés de participació no sigui formal i no inclogui les ONG petites o els ciutadans individuals, però això també té a veure amb allò que és capaç de gestionar una institució com el Consell d'Europa; és una qüestió de viabilitat, recursos i mitjans. Sigui com sigui, el més important és el reconeixement formal, si més no en teoria, de la societat civil com a soci en condicions d'igualtat respecte a la resta d'actors polítics per tal d'integrar-la plenament en el procés de presa de decisions. Tot i així, com s'ha dit abans, aquestes estructures només poden establir el marc per al compromís cívic. Perquè aquest compromís esdevingui una realitat, és la societat civil la que ha d'omplir el marc de contingut.

La societat civil i el paisatge

Els conceptes *societat civil* i *compromís cívic* són molt potents, però no tenen una única definició i poden significar coses ben diferents. Si s'accepta la definició global de paisatge que s'indicava més amunt, amb relació al paisatge el concepte *societat civil* ho inclou tot. Tots influïm en l'evolució dels nostres paisatges a través de les nostres decisions quotidianes, el nostre estil de vida, el nostre consum, els residus que generem, les nostres necessitats de transport i habitatge, les nostres expectatives de lleure o vacances. Tots utilitzem el paisatge i, en un cert sentit, el consumim com consumim la resta de recursos. També creem el paisatge com a consumidors, a través de les nostres decisions per exemple sobre quin menjar comprem, on anem de vacances, quines instal·lacions exigim que hi hagi pel nostre benestar, quin tipus de paisatge ens agrada i volem veure o en quin paisatge volem viure (a prop o lluny de la feina?, al centre de la ciutat o a la natura?).

Tanmateix, aquesta és una manera inconscient de donar forma al paisatge, mentre que, quan es parla de *societat civil*, normalment es fa

referència a un enfocament meditat i conscient per donar forma a les coses, canviar-les i gestionar-les. Perquè les persones puguin fer-ho, és vital que entenguin les necessitats que hi ha, que tinguin els coneixements adequats i que siguin capaços d'expressar les seves idees, sia a títol individual o de manera organitzada mitjançant iniciatives, organitzacions o fins i tot grups *ad hoc*. Així doncs, tant els coneixements com l'aprenentatge són aspectes importants de qualsevol compromís cívic.



Imatge 4. Voluntaris de totes les edats treballant junts en les excavacions de Gotthardsberg.

Tot això ho vaig haver d'aprendre fa uns quinze anys, en començar a treballar amb el paisatge i, més concretament, amb el paisatge on visc ara, Spessart, una regió muntanyosa i boscosa situada al cor d'Alemanya. Quan em van convidar a participar en una iniciativa regional per millorar la situació d'aquest paisatge trossejat per moltes fronteres administratives, com a conservador del museu i arqueòleg municipal era molt conscient de la pèrdua de patrimoni cultural que s'estava produint a la zona. Ben aviat em vaig adonar que un dels motius d'aquesta situació era la percepció del paisatge que tenien els habitants del lloc. Spessart té una imatge de lloc

pobre, de paisatge que sempre ha estat molt boscós, que l'home va habitar bastant tard i on ha hagut de lluitar per arrencar els fruits necessaris per viure d'un sòl erm en unes condicions climàtiques d'allò més dures. Aquesta imatge també es va transmetre a través de la literatura i, fins i tot, d'una pel·lícula alemanya molt famosa dels anys cinquanta, *Das Wirtshaus im Spessart* ("L'hostal de Spessart"), per la qual cosa es troba arrelada tant entre els habitants de la zona com entre els visitants. Doncs bé, aquesta determinada imatge feia gairebé impossible que les persones consideressin el paisatge de Spessart un paisatge cultural ric amb la seva pròpia història, valuós i vulnerable alhora i necessitat d'atenció i d'una bona gestió.

Arran d'aquesta evidència, es va crear l'associació Archäologische Spessartprojekt (literalment, Projecte Arqueològic Spessart), que fa dotze anys que treballa amb nombrosos voluntaris per tal d'explorar aquest paisatge, recuperar la seva història i conscienciar la població sobre el seu valor. Els britànics han desenvolupat un conjunt de tres passos per aconseguir aquests objectius: en primer lloc, cal despertar un sentiment d'orgull que posteriorment evolucioni cap a un sentiment de propietat i que, finalment, generi una sensació de responsabilitat. No és sorprenent que a Anglaterra es puguin trobar molts bons exemples d'aquest procés. Tal com s'ha dit abans, les crisis ensenyen moltes coses. Així doncs, és normal que fos a Manchester, un dels epicentres de la recuperació econòmica de finals dels anys vuitanta després de dues dècades de crisi econòmica i atur, on sentís per primer cop un concepte que em va fascinar com a arqueòleg: *excavació comunitària*. El principi era tan simple com contundent: la millor manera d'implicar les persones en el lloc on viuen és aconseguir que treballin per a ell i, mentre s'hi diverteixen, aprenguin alguna cosa sobre la seva història i entrin en contacte amb voluntaris locals. Així doncs, la unitat arqueològica de la Universitat de Manchester va buscar un lloc que es pogués excavar; no calia que fos molt important des del punt de vista arqueològic, sinó més aviat un lloc que tingués un vincle concret amb la història local però que, tot i així, hauria desaparegut si algun cop s'hi hagués fet una promoció immobiliària. Es va veure que en aquella zona una bona opció podia ser una antiga fàbrica de teixits de cotó. Tot seguit, calia establir una bona relació amb les autoritats locals perquè són les primeres a implicar-se en projectes d'aquestes característiques, però també era útil per poder aconseguir els

permisos necessaris i també perquè, encara que es treballi amb voluntaris, sempre fa falta una mica de finançament, a més d'accés a la premsa i les infraestructures locals.

Amb aquesta experiència, es va descobrir que les excavacions arqueològiques resulten interessants per a moltes persones. Algunes es presenten voluntàries per treballar durant tota una temporada (potser vuit o fins i tot dotze setmanes); d'altres hi van periòdicament un o dos cops per setmana, i també n'hi ha que només hi passen alguna vegada per provar. Es pot atreure els estudiants perquè visitin les excavacions, ja que és una temàtica que agrada fins i tot els nens d'educació infantil. El fet que l'excavació no sigui Stonehenge no té cap importància; el més important és l'aspecte local. És vital relacionar l'excavació amb la història de la regió, i la història més concreta del poble, del barri o de la ciutat on es troba. Es tracta d'ensenyar de manera lúdica els mètodes que s'utilitzen en arqueologia, a més de la història local. També és un lloc on es poden establir noves amistats, perquè es treballa amb veïns amb qui abans no es tenia un contacte real. A més, és un esdeveniment social, per la qual cosa hauria d'incloure actes socials, com, per exemple, una festa de l'excavació on es convidi la comunitat a prendre una cervesa, participar en jocs, veure actors que representen personatges del passat i conversar amb els experts i els veïns que hagin participat en l'excavació.

Des que es va exportar la idea a Spessart fa sis anys, s'hi han introduït nous elements. S'han portat estudiants a l'excavació perquè es barregin amb els voluntaris locals, amb la qual cosa s'ha desenvolupat una gran interacció entre els joves acadèmics i els voluntaris. Bona part dels voluntaris són homes de més de cinquanta anys, però també hi ha nois i noies joves que s'interessen per les excavacions. A banda dels voluntaris jubilats que disposen de molt temps lliure, n'hi ha molts d'altres que aprofiten les vacances per col·laborar o vénen quan poden (la qual cosa significa que cal tenir l'excavació oberta els caps de setmana). Els voluntaris provenen de contextos molt diferents: hi ha artesans, administratius, obrers, metges, mestresses de casa i fins i tot aturats, que recuperen l'autoestima quan veuen que poden posar en pràctica les seves habilitats en aquest tipus de feina. Així, per exemple, els artesans jubilats veuen com es valoren les seves habilitats, relegades en l'entorn ultratecnològic dels tallers o les obres

modernes, però que tenen una gran vàlua en les excavacions o les obres de reconstrucció.

Una excavació exigeix disposar de tota una infraestructura. En cas que l'excavació es faci al bosc, cal dur-hi electricitat i aigua; construir un camí adequat perquè les persones i les màquines hi puguin accedir, i organitzar el menjar, cuinar-lo i dur-lo a les persones que hi treballen. Tota aquesta infraestructura s'organitza en col·laboració amb l'Administració i les associacions locals. Sovint, del procés en sorgeix una nova estructura o una nova associació. La necessitat de disposar d'una certa infraestructura fa que el nombre de participants del projecte vagi més enllà dels voluntaris que treballen a l'excavació. Quan s'acaba l'experiència, moltes persones coneixen el projecte i hi han participat d'una manera o d'una altra, la qual cosa és una garantia de sostenibilitat, perquè aquestes persones exigiran que el seu monument es conservi i es tracti correctament.



Imatge 5. La implicació de la població local és clau per a la conservació del paisatge. En la imatge, grua medieval reconstruïda a l'excavació de Partenstein, gestionada pels membres d'una associació local.

Tot sovint, és necessari tornar a convertir un element del patrimoni cultural en monument. A la regió de Spessart, bona part de les característiques històriques del paisatge no són gaire visibles, sinó que es tracta de trets molt específics que cal explicar. En el cas, per exemple, d'un antic castell, una església, un monestir o un poble abandonat, no n'hi ha prou amb una explicació: la gent vol veure els llocs com a monuments. És per això que cal fer accions de restauració o reconstruccions a petita escala per tal de fer més visible el monument o tornar a transformar un turó i un fossat en un castell, si més no en la imaginació del qui mira. La imaginació necessita com a mínim un punt de partida, i el joc consisteix a proporcionar-l'hi.

Un altre mètode de sensibilització són les rutes culturals, també anomenades *històriques* o *temàtiques*. Aquest tipus de rutes es poden —i, de fet, és recomanable fer-ho— desenvolupar en col·laboració amb la població local. A la regió, l'associació Archäologische Spessartprojekt ha creat més de 70 rutes els darrers dotze anys, un procés en el qual han participat diversos milers de persones. El més normal és que algú, l'alcalde d'un poble, la societat d'història local, l'associació excursionista local o un o diversos ciutadans interessats, es posi en contacte amb l'associació i proposi crear una ruta cultural junts.

El primer pas en la creació de la ruta és anunciar a la premsa local la intenció de crear-la i convidar la gent a assistir a la primera reunió informativa. Un dels elements més importants d'aquesta reunió és donar una definició de paisatge i mostrar la diversitat de les característiques que poden conformar-lo. Per a la majoria de persones, el patrimoni cultural consisteix en els temples antics, els castells medievals i les catedrals que visiten durant les vacances, i no es plantegen contemplar de la mateixa manera el seu paisatge quotidià. Aquest és el primer obstacle que cal superar, però, un cop aconseguit, les persones s'animen i comencen a parlar de característiques i històries interessantíssimes del seu paisatge. És fascinant veure fins a quin punt la percepció del propi paisatge canvia quan s'adonen que la seva arquitectura i les petites coses que coneixen tan bé poden veure's com a part d'una gran història, són un testimoni valuós de l'evolució i els canvis del paisatge al llarg del temps i tenen les seves pròpies històries, interessants i fascinants, per explicar.

Quan s'està formant un grup de treball, normalment només calen dues o tres sessions fins que es reuneixen els materials i la informació necessaris per filtrar-los i esbrinar què té d'especial aquella localitat concreta i quina història específica se'n pot explicar. Aquesta és la tasca clau dels experts, els professionals que fan de moderadors dels grups de treball. Es tracta d'una tasca delicada, perquè els experts no poden imposar la ruta als voluntaris, però, al mateix temps, les rutes han de tenir el seu propi caràcter per tal d'atreure les persones que en volen recórrer diverses. Es tracta d'un procés d'intercanvi: els experts aprenen molt de l'enorme quantitat d'informació que els proporciona la població local i els voluntaris poden aprendre moltes coses dels experts i la seva opinió professional. Tanmateix, perquè les coses arribin a bon terme cal molt de respecte, sobretot per part dels experts envers els voluntaris. Aquest és un element clau perquè tingui èxit no solament aquest treball educatiu sobre el paisatge, sinó també les iniciatives cíviques en general. Es tracta de reunir els experts i els voluntaris perquè trobin uns interessos i un llenguatge en comú i assoleixin una comprensió mútua, cosa que no és senzilla tenint en compte la diversitat de procedències i interessos en molts casos.

Per crear una ruta cultural seguint aquest procés calen dos o tres anys, ja que s'han de recollir, filtrar i estructurar les dades; triar què es mostrarà, quina informació es donarà i quina història s'explicarà; redactar els textos, donar-los una forma adequada per mostrar-los en cartells informatius estandarditzats, carpetes i Internet, i, en darrer lloc, presentar les característiques específiques de la ruta. En definitiva, es tracta d'un procés de debat llarg i a vegades esgotador en el qual intervenen persones molt diferents les unes de les altres i que posa a prova la paciència tant dels voluntaris com dels experts. A més, hi ha tot d'aspectes formals, com ara aconseguir els permisos per col·locar els senyals, trobar la millor ruta i negociar el pas i la senyalització amb els propietaris o assegurar-se que no es generarà cap problema ambiental, per exemple, si el projecte implica el desplaçament de persones a zones protegides. En aquest procés, cal implicar administracions locals com ara la forestal o la viària, entre d'altres.

Un cop s'han superat tots els obstacles i s'inaugura la ruta amb una gran celebració, el grup de treball ha de començar a madurar, perquè no es tracta només de crear rutes; cal que siguin sostenibles i que les persones

en tinguin cura i les utilitzin. Per això cal arribar a acords amb les administracions locals, però, sobretot, amb les associacions locals o amb el mateix grup de treball.

S'han creat models alternatius, com, per exemple, la col·laboració amb les escoles, sobretot amb les de primària. Aquest tipus de model és especialment eficaç perquè hi ha una infraestructura permanent que hi dóna suport i, a més, ofereix la possibilitat de treballar amb infants i fer que s'interessin pel paisatge. En recórrer les rutes ja existents, els infants creen les seves pròpies carpetes, que seran interessants per a altres nens i inclouen jocs i possibilitats d'experiències pràctiques. En el quart any de l'escola primària, els alumnes esdevenen responsables d'una ruta i en tenen cura durant un any: netegen el camí, substitueixen els senyals deteriorats i, si observen danys que no poden reparar pel seu compte, n'informen els adults responsables. El gran moment arriba al final del curs escolar, quan passen el testimoni a la classe següent i els ensenyen el que han de fer. A banda d'això, els infants atreuen molta gent: fan venir els pares, els avis, els germans, els amics i els familiars a la ruta per ensenyar-los el que han après i perquè estan orgullosos de la responsabilitat que se'ls ha donat.

També es poden recuperar altres petits elements del passat. Abans, a cada poble i ciutat d'Europa hi havia safareigs on les dones anaven a rentar la roba. Aquests safareigs no tan sols eren llocs necessaris per fer-hi la bugada, sinó també llocs socials on es produïa bona part de la comunicació local, s'intercanviaven xafarderies i s'establien i es reforçaven els contactes socials. Amb la invenció de la rentadora, els safareigs van quedar obsolets i la majoria van desaparèixer. Tanmateix, en molts poblets de Spessart encara n'hi ha, tot i que estan coberts de vegetació i abandonats. El darrer any se n'han restaurat uns quants, en part arran del compromís cívic. S'hi han col·locat petits monuments per recordar la importància que aquests llocs tenien per al poble, s'hi han plantat o trasplantat arbres per crear-hi espais agradables on la gent pugui seure a l'ombra i s'han utilitzat les lloses de pedra que es feien servir per rentar com a taules de pícnic. Els estudiants que els visiten descobreixen fins a quin punt era dur i requeria temps rentar la roba en el passat (però en realitat no fa tant temps: alguns dels safareigs es van deixar d'utilitzar fa només cinquanta anys). D'aquesta manera, alguns d'aquests llocs han recuperat una de les seves funcions: tornen a ser un

espai de trobada i un petit centre de la vida del poble, fet d'allò més important, tenint en compte la disminució constant de les infraestructures en municipis petits. Els petits projectes com aquest ajuden a conservar la vida de poble i poden ser molt útils per afrontar un repte tan complex com és mantenir unes infraestructures funcionals per pocs habitants.



Imatge 6. Les persones se solen sentir identificades amb una zona petita i concreta. En la imatge, inauguració de la ruta cultural a la vall de Hasloch, a Spessart.

Tot això ens condueix a un tema que fins ara no s'ha tractat: la identitat i la seva construcció. La clau de tot és la identitat, una paraula que tots coneixem perquè apareix sovint en boca dels polítics i els experts. Segons la meua experiència personal, és cert que avui dia la gent cerca algun tipus d'identitat que li serveixi de refugi en aquesta època de globalització i progrés tècnic accelerat, especialment en el cas dels mons, cada cop més importants, de la realitat virtual. Tot i així, què significa *identitat*? A grans trets significa una necessitat de la persona de vincular-se al lloc on viu, tant

si és el lloc on ha nascut o bé s'hi ha traslladat (per exemple, a través d'una migració). És un acte d'apropriació, de sentir que aquell lloc, aquell paisatge, són els propis i, per tant, també és el pas més important per fomentar la responsabilitat i la cura del paisatge.

Cal remarcar que es tracta d'una identitat molt localitzada, en un doble sentit. En primer lloc, les persones volen bolcar aquests sentiments en un lloc concret. Encara que la font dels sentiments sigui sobretot altres persones, experiències personals, records o idees, tots aquests sentiments es localitzen en un espai o una zona concrets i s'hi vinculen. En segon lloc, en la majoria de casos la identitat es vincula amb una zona molt petita que és fàcil de controlar i entendre. Per exemple, els sentiments se solen centrar i vincular amb el poble o fins i tot la zona del poble on es viu. A tall d'exemple, a Alemanya molts pobles i ciutats petites es van fusionar per crear unitats administratives més grans, amb la qual cosa van aparèixer nous municipis amb noms nous. Doncs bé, malgrat que han passat entre trenta i quaranta anys, els antics pobles o ciutats encara existeixen en el mapa mental de la població. La gent no és realment d'Aschaffenburg, la ciutat on visc, sinó de Schweinheim, Nilkheim o Damm, que eren pobles independents (i que, en alguns casos, ja fa un segle que no ho són).

Així doncs, és a les petites comunitats on la gent vol projectar els seus sentiments i, per tant, també el lloc on les persones actuen i s'impliquen en qüestions cíviques, sia al centre d'educació infantil, l'escola o el camp de futbol local, en la creació d'una ruta cultural o en la realització d'una excavació en un petit castell. Les persones que participen en una excavació poden fer-se responsables de la gestió d'aquell paisatge, tenir-ne cura, organitzar-hi celebracions, fer-hi visites guiades, netejar-lo i reparar els danys, però no participaran en una excavació d'un lloc semblant situat en un altre poble, uns quilòmetres més enllà. Això pot ser frustrant per a l'arqueòleg principal, que ha de tornar a formar cada vegada els voluntaris i no pot recórrer als arqueòlegs profans que han adquirit experiència en excavacions anteriors, però genera un gran nombre de persones dedicades a la custòdia del seu propi paisatge, que tenen cura del lloc on viuen i estan disposades a ajudar i implicar-se. En el passat, aquest tipus d'experiències generaven problemes i frustració. Tot sovint, els organismes estatals, per exemple de gestió del patrimoni o del medi ambient, recorrien als voluntaris per suplir

la manca de finançament o personal, i els utilitzaven per als seus fins esperant obtenir un *benefici* a canvi del temps, l'energia i els diners que havien dedicat a formar-los. Al final, aquests organismes acabaven frustrats, perquè els voluntaris no eren tan flexibles com es pensaven i el que els interessava no era tant l'arqueologia en si com l'arqueologia davant de casa seva. Per la seva banda, els voluntaris se sentien utilitzats com a mà d'obra barata i com a pedaç per tapar forats per part dels organismes estatals.

Això porta al concepte de *respecte*. Respecte també significa transparència, sobretot per part dels experts i els professionals que treballen amb voluntaris. És bàsic parlar obertament i sense limitacions dels motius i els interessos dels professionals. Els voluntaris han de saber amb qui treballen i quins són els objectius dels experts. És impossible evitar tots els malentesos, però sí que cal reduir-los i, sobretot, procurar que la causa no sigui una manca intencionada d'informació.

El fet que l'àmbit d'interès de nombrosos voluntaris i de moltes persones que s'impliquen en tots els aspectes de la societat civil sigui local fa que les organitzacions que actuen a escala regional, nacional o internacional s'hagin de plantejar un aspecte d'allò més interessant: si, tal com s'ha exposat, a la majoria de gent no l'interessa el marc formal establert sobretot en l'àmbit nacional i europeu, com es pot transformar la gran implicació que hi ha a escala local en un element operatiu a escala europea? Aquesta és la tasca de les ONG que treballen en l'àmbit europeu: transformar la implicació informal en una força capaç d'influir en la formulació de polítiques a totes les escales.

El paper de les xarxes per al paisatge

El Conveni europeu del paisatge ha donat lloc a nombroses iniciatives. Destaquen les xarxes per al paisatge. Abans de l'aprovació del Conveni ja existia una xarxa d'administracions locals i regionals estretament relacionada amb el Congrés de Poders Locals i Regionals d'Europa, però a partir d'aquell moment va assumir competències relacionades amb el paisatge i el Conveni europeu del paisatge, i es va convertir en Xarxa Europea d'Entitats Locals i Regionals per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge (RE-

CEP-ENELC). Aquesta xarxa també ha ajudat a crear-ne de noves, com per exemple UNISCAPE i CIVILSCAPE. UNISCAPE és una xarxa formada per instituts, acadèmics i investigadors universitaris que treballen amb el paisatge des d'un punt de vista científic, mentre que CIVILSCAPE és una xarxa d'ONG preocupades pel paisatge centrada sobretot en el Conveni europeu del paisatge.

CIVILSCAPE es va crear oficialment l'any 2008, i l'any 2009 va rebre l'estatus d'ONGi participant en el Consell d'Europa. Es tracta d'una organització molt jove que duu a terme una tasca d'allò més difícil: superar l'abisme que separa el compromís dels ciutadans del paisatge en l'àmbit local i el nivell màxim de formulació de polítiques del Consell d'Europa i la Unió Europea. Així doncs, una de les primeres decisions sorgides dels llargs debats que van mantenir els membres fundadors va ser admetre tot tipus d'ONG com a membres de CIVILSCAPE, sia grans organitzacions que treballen en l'àmbit europeu o petites associacions que treballen a escala local. És més, es procura animar les petites organitzacions locals a unir-se a CIVILSCAPE, per la qual cosa es va establir una estructura de taxes que permet fins i tot a associacions molt petites i pràcticament sense fons esdevenir membres de la xarxa. Es facilita molt l'adhesió, atès que, en general, la major part de la veritable feina de gestió, millora, protecció i cura del paisatge es fa a escala local i, en menor mesura, a escala regional. En canvi, a una escala superior es fa molt poca de la feina real i pràctica.

Però la majoria de polítiques, lleis, convenis i reglaments que influeixen en la gestió del paisatge en un àmbit local s'elaboren a escala nacional i europea. El problema més important que afronten les ONG a l'hora de transformar l'enorme compromís que hi ha sobre el terreny en una força que influeixi en les polítiques europees és la gran distància que hi ha entre els ciutadans i les estructures europees. Tot i que els sistemes administratius varien considerablement d'un país europeu a l'altre (alguns són molt centralitzats, i d'altres, extremadament federals), el que sembla segur és que la majoria de ciutadans europeus perceben la influència de les autoritats locals sobre la seva vida quotidiana. El tancament d'una escola, una biblioteca o unes instal·lacions esportives, les deixalles sense recollir, un augment de preus de les entrades del teatre..., són circumstàncies visibles que es poden relacionar fàcilment amb la política d'un alcalde, d'un

ajuntament. En canvi, és molt més difícil percebre els efectes dels reglaments europeus sobre el paisatge que es pot contemplar des de la finestra. Tal com s'ha dit abans, el flux d'informació no és el més adequat i, encara que les persones estiguin més informades sobre les institucions europees, molts reglaments s'apliquen en diverses fases: primer es transformen en una llei nacional; després, en alguns casos, en una llei federal (com passa als disset estats federals d'Alemanya), i, finalment, en mesures reals preses per les autoritats regionals i locals. Així doncs, si hom intenta influir en l'àmbit europeu, s'aconseguirà l'efecte desitjat o bé el resultat serà diferent del que s'esperava? Per tant, quan el Conveni europeu del paisatge demana l'accés de la societat civil en tots els àmbits, del local a l'europeu, no es tracta de simple retòrica, sinó d'un repte que han d'afrontar la mateixa societat civil i les organitzacions formades pels ciutadans: representar els seus interessos com a ONG. Possiblement, el principal obstacle per aconseguir-ho sigui l'augment constant de l'euroescepticisme entre els ciutadans europeus, que fa que molts d'ells no aprofitin les possibilitats i les oportunitats que els ofereixen les institucions europees ni despleguin el potencial d'influència que la societat civil té a Europa.

Precisament aquest és el principal repte per a les ONG de nivell superior: conscienciar els seus membres sobre les possibilitats existents i explicar-los que val la pena fer l'esforç. A més, han de convèncer no solament les institucions europees, sinó també els seus mateixos membres perquè, en primer lloc, dediquin temps, energia i diners a aquesta tasca; en segon lloc, perquè acceptin que queda molt camí per recórrer a tots els nivells per tal de garantir que un document útil i ben concebut com és el Conveni europeu del paisatge es materialitzi —a escala local i en el paisatge real, on els activistes viuen i afronten els problemes quotidians en la lluita a favor del seu paisatge—, i, finalment, per superar la imatge negativa que té Europa com a organisme polític i estructura que pren decisions. Com sap tothom que treballa amb el paisatge, canviar una imatge és la part més difícil.

Aquesta idea es relaciona clarament amb el tema global d'aquest llibre, és a dir, el paisatge i l'educació. L'educació és l'element clau perquè la societat civil pugui entendre el paisatge, valorar-lo i assumir la responsabilitat de la seva cura. Perquè viure en una Europa democràtica i gaudir dels privilegis de la nostra societat democràtica també té una contrapartida, i és

la necessitat de responsabilitat i compromís. El paisatge és el marc natural on s'han de desplegar.

Referències bibliogràfiques

CONSELL D'EUROPA (1985). Directiva 85/337/CEE del Consell, de 27 de juny de 1985, relativa a l'avaluació de les repercussions de determinats projectes públics i privats sobre el medi ambient. *Diari Oficial de la Comunitat Europea*, núm. L175, 5 de juliol de 1985, p. 40-48.

--- (2000). *Conveni europeu del paisatge* [en línia]. <http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje/pdf/cep_catala.pdf> [consulta: 07.10.2009].

--- (2008). Recomanació CM/REC (2008) 3 del Comitè de Ministres als Estats membres sobre les orientacions per a l'aplicació del Conveni Europeu del Paisatge [en línia]. <http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje/pdf/cm_rec_2008_3_esp.pdf> [consulta: 29.11.2010].

HUMBOLDT, Alexander von (1845). *Kosmos: Entwurf einer physischen Weltbeschreibung*. Estutgard: J.E. Cotta'scher.

PARLAMENT EUROPEU; CONSELL D'EUROPA (2001). Directiva 2001/42/CE del Parlament Europeu i del Consell, de 27 de juny de 2001, relativa a l'avaluació dels efectes de determinats plans i programes sobre el medi ambient. *Diari Oficial de la Comunitat Europea*, núm. L 197, 21 de juliol de 2001, p. 30-37.

PLINI SEGON, Gai (2008). *Historia natural*. Barcelona: RBA Coleccionables, vol. 16:2.

UNIÓ EUROPEA (1997). *Perspectiva europea d'ordenació territorial. Primer esborrany oficial. Reunió dels ministres responsables de l'ordenació territorial dels Estats membres de la Unió Europea*. Noordwijk, 1997.



L'educació en paisatge per mitjà del patrimoni literari

Anna Aguiló

El patrimoni literari és un referent indispensable per a la configuració i la definició de l'imaginari col·lectiu d'una cultura, que hauria de tenir el mateix tractament per part dels estudiosos i l'Administració que els patrimonis culturals tradicionalment reconeguts i protegits com ara el patrimoni arqueològic o l'arquitectònic. El llegat d'un escriptor està format per un patrimoni material i tangible, que pot contenir la seva bibliografia, la biblioteca personal, els manuscrits, els mecanoscrits o els fitxers digitals que s'hagin conservat de la seva obra o del procés de redacció de la seva obra i, a més a més, tota la documentació (en formats i suports diversos: escrits, àudios, imatges...) relacionada amb el seu món personal i laboral. També hi tindria cabuda tota la bibliografia i la documentació crítica sobre l'escriptor i la seva obra que s'hagi produït durant la seva vida i posteriorment. Imaginem-vos, per tant, una biblioteca i un arxiu.

Existeix, però, un altre llegat literari que podem classificar com a patrimoni immaterial i intangible, definit per la Convenció per a la salvaguarda del patrimoni cultural immaterial de la UNESCO, com és ara els usos, les representacions, les expressions, els coneixements i les tècniques que les comunitats, els grups i, en alguns casos, els individus reconeixen com a part integrant del seu patrimoni cultural. El patrimoni literari immaterial, expressat amb la força simbòlica de les paraules, constitueix tot un món, els referents del qual són la realitat més propera que l'engranatge complex i intransferible de la llengua pròpia construeix i mitifica.

El procés d'identificació personal amb l'entorn, la història i el paisatge, que l'obra d'un escriptor construeix en l'imaginari dels seus lectors, es converteix en element vertebrador d'una identitat col·lectiva, que en l'actual transformació del món cap a la globalització esdevé un pes fonamental en l'altre plat de la balança, el local, una força d'equilibri potent i indispensable que ha d'actuar de contrapès. Conceptes com ara *genuí*, *rural* i *ètnic* no s'oposen necessàriament a *universal*, *urbà* i *global*, sinó que es complementen de manera harmònica. El pes de la dimensió local té projecció universal quan excel·leixen la qualitat, el rigor i la coherència.

Els centres de patrimoni literari ben arrelats en el territori poden fer reconèixer aquests conceptes i transmetre els valors de cohesió social que

se'n desprenen amb una eina de primer ordre, la literatura, la funció educativa de la qual no es pot obviar ni menystenir.

Paisatge, literatura i educació

Sintetitzant molt, podríem dir que l'escriptor Josep Pla descriu al llarg de la seva obra el paisatge i els personatges del moment històric que, com diu, li va tocar viure. Ens servirem de la seva literatura per continuar parlant de literatura, paisatge i educació.

“Els pagesos construeixen cada any el paisatge” (Pla, 1968: p. 376), diu Josep Pla. El paisatge és el resultat de l'activitat humana i a la vegada ha estat un referent de context vital immutable durant molts segles. Com a representació artística, fins al Renaixement el paisatge es considerava un ornament, el teló de fons amb funcions purament decoratives en el qual es desenvolupava l'existència humana. Des del Romanticisme, però, la idea de paisatge ha canviat radicalment i ha esdevingut un element determinant tant per a la vida com per a la sensibilitat, un mirall on es reflecteixen les il·lusions, els somnis i les pors. L'home és un element més del paisatge. “M'agrada el paisatge pintat. M'agrada encara més contemplar un paisatge real. I encara m'agrada més convertir-me en un element del paisatge, en una petita cosa que el paisatge conté” (Pla, 1955: p. 215), torna a dir Josep Pla.

Actualment, el paisatge ha esdevingut un context natural molt canviant, és un escenari fràgil i trencadís que està a mercè de l'ambició humana. És per això que, paral·lelament als processos de canvis vertiginosos i especulatius, han sorgit arreu actituds i accions de defensa del territori en tots els àmbits. Des d'associacions espontànies d'afectats que amb un “Salvem...” (l'Empordà, els Aiguamolls, lo Riu...) s'organitzen en defensa d'un territori, fins a organismes institucionals, com ara l'Observatori del Paisatge de Catalunya. Fa relativament poc temps es va poder veure un espectacle televisiu de gran popularitat, el programa de TV3 *El paisatge favorit de Catalunya*, que amb la intenció de posar en valor el territori va donar una visió maquillada i bleda d'alguns racons del país. Els que el co-neixen bé saben que la filmació del paisatge guanyador no permetia girar

gaire la càmera i enfocar els *darreres*, perquè s'hauria vist el formigó de les urbanitzacions que l'encerclen i alguns desastres més que emmarquen el que precisament havia estat aquell paisatge primigeni d'Aigua Xelida on Josep Pla, seduït per "l'ideal de vida lliure" (Aguiló, 2008: p. 5), va descobrir la convivència perfecta entre home i natura i que tan bé ha fet arribar a través de les seves narracions recollides en el segon volum de la seva obra completa, titulat *Aigua de mar* (Pla, 1966).



Imatge 1. En els darrers anys s'han establert nous models de relació entre paisatge i literatura promoguts des d'institucions i entitats. En la imatge, participants d'una ruta literària davant de la façana de la Fundació Josep Pla.

Si, com s'ha dit abans, el paisatge és el mirall en què ens reflectim i que condiona el nostre caràcter, encara que només sigui perquè influeix en el nostre estat d'ànim tant com en les condicions de vida, haurem de convenir que és tan important per a un país com la sanitat i l'educació.

Però tornem al concepte de *paisatge*. L'Observatori del Paisatge de Catalunya, consorci constituït a finals de l'any 2004 que assessora l'Administració catalana i vol conscienciar la societat, defineix el paisatge des d'un punt de vista geogràfic, però també cultural, i en destaca els valors

immaterials: “El paisatge és al mateix temps una realitat física i la representació que ens en fem. És la fisonomia d’un territori amb tots els seus elements naturals i antròpics i, a la vegada, els sentiments i les emocions que desperta a l’hora de contemplar-lo. El paisatge és també un producte social. És la projecció cultural d’una societat en un espai determinat des d’una dimensió material, espiritual, ideològica i simbòlica.” (Observatori del Paisatge, 2006: p. 2).

És en aquests valors immaterials en els quals actua la literatura. La literatura, com també les altres disciplines artístiques cultes i populars, estableix un diàleg permanent amb l’hàbitat natural i humà on es produeix i, per tant, el patrimoni literari d’una cultura configura i està configurat per la idea de paisatge. Rastrejant la història de la literatura catalana en trobem molts exemples: de *Canigó* de Jacint Verdaguer a la Barcelona retratada múltiples vegades per Baltasar Porcel, passant per *L’illa de la calma* de Santiago Rusiñol o la Mequinensa de Jesús Moncada.

L’actitud literària d’un gran escriptor rau en la seva mirada transversal, aguda i insubornable, que observa la realitat amb una visió mítica, no servil, que transcendeix la concreció de les coses, les persones o el paisatge, sempre atent a allò que pot esdevenir universal. La literatura és el fruit de l’observador que transcriu amb verb afuat i paraula esmolada sense deixar-se emportar per la voràgine de les petiteses de cada dia sinó copsant-ne la grandesa. La literatura construeix en el lector una idea de paisatge. Josep Pla ho sintetitza en aquesta sentència definitiva: “El paisatge us fa comprendre la literatura, perquè la literatura és la memòria del paisatge en el temps” (Pla, 1967: p. 86).

La relació entre paisatge i literatura és, per tant, molt fecunda. M. Carme Montaner, cap de la Cartoteca de l’Institut Cartogràfic de Catalunya, en la seva intervenció en el III Seminari sobre Patrimoni Literari i Territori de l’any 2007 ho explicava: “Fins fa pocs anys la geografia s’interessava per la literatura com a eina de descripció del paisatge [...], però els darrers anys s’han establert nous models de relació entre paisatge i literatura, promoguts des de la literatura” (Montaner, 2007: p. [1]) i molt concretament des de les noves estratègies de difusió de la literatura que proposen institucions i entitats de tota mena.

La tasca de mediació que duen a terme els centres patrimonials, els ajuntaments o una empresa qualsevol de gestió cultural, en el moment de seleccionar textos i paisatges per a una ruta literària, per exemple, estableix, com diu Montaner (2007: p. [3]), “totes les regles del joc i la càrrega ideològica de l’activitat”; per tant, cal destacar la importància del paper que els centres patrimonials que gestionen el llegat dels autors de la literatura catalana poden tenir en els diversos àmbits de la societat i, molt especialment, en l’educació.

Carme Torrents, directora de la Fundació Jacint Verdaguer i secretària d’Espais Escrits, Xarxa del Patrimoni Literari Català, també en el III Seminari sobre Patrimoni Literari i Territori de l’any 2007 exposava una reflexió interessant sobre l’aparició de nous formats per a la difusió de la literatura. Els reptes que es plantegen als centres de patrimoni literari com a entitats de creació i desenvolupament relativament recent (Carme Torrents, 2007: p. 3-4) són múltiples i es troben dins dels àmbits de la conservació, la recerca i la difusió. Torrents va destacar amb molt d’encert “la tasca de conservació de la paraula. La llengua amb tota la seva riquesa fònica i semàntica ha estat fixada per un autor i el museu literari l’ha de mantenir i, si cal, retornar-li el significat i el so donant valor a l’oralitat. El timbre de la paraula dita amb un significat precís, la interpretació renovada i les múltiples relectures” (Carme Torrents, 2007: p. 7).

Conèixer i ser conscients d’un paisatge, un territori o una geografia determinada a través de la lectura d’un clàssic de la tradició literària pròpia podria ser, per tant, una bona estratègia educativa que proposaria un tractament transversal de diverses matèries. Segurament, l’escull més costós que caldria superar seria fer veure als estudiants (i a la població, poc lectora, en general), a partir de l’experiència pròpia, les virtuts i les grandeses de la lectura.

Avui dia, llegir és una acció que es duu a terme després d’haver superat un munt de dificultats circumstancials i de temptacions alienadores, perquè per llegir cal desmarcar-se del grup. Sense voluntat de ser exhaustius encetarem un inventari d’impediments que segurament entre tots podríem completar: l’excés i l’acumulació d’informació amb què ens ofeguen els mitjans i les tecnologies de la informació, la manca de temps i de contextos de silenci, la competència lingüística insuficient, la manca d’hàbits

en processos mentals com ara la capacitat de concentració, d'evocació i d'abstracció, el descrèdit dels valors de la tradició humanista, el consum compulsiu de tendències efímeres... I si a tot això hi afegim que sovint es dóna una enorme sobreprotecció als joves per part dels adults propers, que té com a conseqüència una existència amb molt poques responsabilitats reals i el desconeixement del significat de la paraula *esforç*, més que un escull, el que s'evidencia és que cal superar un gran abisme per engrescar els joves (i no tan joves) en la lectura dels clàssics de la cultura pròpia.



Imatge 2. Els centres de patrimoni literari volen ser un recurs educatiu per estimular els joves i el públic en general a gaudir llegint, a copsar el plaer de transcendir per mitjà de la literatura, de viure altres vides i mons nous, paisatges de ficció i paisatges reals.

Darrerament, la consciència d'aquesta problemàtica ha fet que fins i tot els mateixos governs del primer món engeguin campanyes i programes per promoure el gust per la lectura, per conscienciar la població que per viure i treballar s'ha de ser capaç d'entendre i interpretar un text, cal saber expressar-se per escrit, descrivint i argumentant correctament.

Recuperar el gust per la lectura és un repte del món educatiu i de l'Administració que els centres de patrimoni literari poden ajudar a assolir.

Aquests centres volen ser un recurs educatiu per estimular els joves i el públic en general a gaudir llegint, a copsar el plaer de transcendir a través de la literatura, de viure altres vides i mons nous, paisatges de ficció i paisatges reals. És per això que les propostes educatives de coneixement de l'entorn i de la literatura cal que siguin fetes amb rigor i qualitat i parteixin d'una literatura solvent.

Espais Escrits, Xarxa del Patrimoni Literari Català

L'any 2005 va néixer Espais Escrits, Xarxa del Patrimoni Literari Català. La necessitat de donar visibilitat a un conjunt molt heterogeni d'entitats que treballaven per a la protecció i la difusió en tots els àmbits del llegat dels escriptors i, sobretot, de recordar-ne l'existència a les institucions públiques, va fer que s'associessin per unir esforços. Al cap de sis anys i amb una quarantena d'associats, es pot dir que Espais Escrits existeix amb un *paraigua institucional*, amb l'ajuda, per tant, de la Institució de les Lletres Catalanes del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i que, gràcies a la feina feta des de cadascuna de les entitats que pertanyen a Espais Escrits i la de la mateixa xarxa, es pot afirmar que la idea de protegir i dinamitzar el patrimoni literari per incrementar-ne el coneixement, com a recurs per a l'educació, el lleure i el turisme, ja no és una novetat, sinó una fórmula cultural cada vegada més entesa i que té models europeus que s'han estudiat i valorat (Carlota Torrents, 2007).

Tot i això, i sobretot a escala institucional, queda molta feina per fer, idea que es recull de manera contundent en les conclusions del V Seminari sobre Patrimoni Literari i Territori celebrat l'any 2009 a Folgueroles (Osona). Els participants en la taula rodona, tots ells representants d'organismes institucionals, van donar el seu parer sobre la incorporació del patrimoni literari en les estratègies de planificació museística. De les diverses aportacions, cal destacar la denúncia de la manca de planificació i pressupost, la necessitat de crear un sistema del patrimoni literari més travat que una simple xarxa i la denúncia de la secundarització induïda que pateix el sistema literari català en l'actual realitat bicultural catalana. L'explicació de Jusep Boya, comissari del projecte del Museu Nacional d'Història, Arqueologia

i Etnologia de Catalunya, “va evidenciar, una vegada més, que fins ara no hi ha hagut a Catalunya polítiques de patrimoni literari, que cal un servei de patrimoni literari (que podria ser la Institució de les Lletres Catalanes) que col·labori amb els centres patrimonials, els centres d'estudi i les activitats de difusió del patrimoni literari català (representats actualment per Espais Escrits) i hi doni suport, amb models de gestió actuals, aplicant les tecnologies de la informació (web propi 2.0) i amb un pla de comunicació potent i estretament vinculat de manera transversal amb els departaments responsables de turisme, educació i difusió” (Espais Escrits, 2009).

La proposta essencial d'Espais Escrits sorgeix precisament de la interrelació patrimonial, és a dir, de la idea de posar en valor el patrimoni literari que com a tal s'ha conceptualitzat i definit (vegeu l'apartat de seminaris del web www.espaisescrits.cat) i el patrimoni natural. S'ubica la literatura en el seu espai: el lloc de creació, el paisatge literaturitzat (simbòlic o real), l'entorn domèstic o de treball de l'autor, el lloc de naixença, el de la mort, el dels viatges...

La xarxa Espais Escrits estesa sobre el territori del domini lingüístic de la llengua catalana (www.espaisescrits.cat) s'organitza a partir de tres tipologies d'entitats associades: els centres patrimonials, que són centres d'interpretació del patrimoni literari català ubicats en un espai i dedicats a un autor, i que conserven un llegat tangible o intangible; els centres d'estudi del patrimoni literari català dedicats a un o més autors com ara biblioteques, cattedres universitàries, instituts d'estudis, etc., i les activitats de difusió del patrimoni literari català avalades per un centre d'estudis o d'interpretació dedicades a un o més autors, com per exemple rutes o itineraris literaris, dramaturgies o jornades.

Fa relativament poc temps, Espais Escrits ha treballat en la renovació del projecte Mapa Literari Català en línia per portar-lo als estàndards d'obertura, participació i interactivitat avançada del web 2.0, per a la qual cosa s'ha creat una interfície centrada en l'usuari, adoptant les eines de cartografia en línia capdavanteres, obertes i gratuïtes (*Google Maps* i *Google Earth*), i s'ha construït un sistema autònom per a la gestió del web propi. Amb aquestes millores substantives, el Mapa Literari Català ha esdevingut una eina eficaç d'utilitat social, un recurs a l'abast dels agents del món educatiu i econòmic i una eina de gran difusió del patrimoni literari i natural.

Un exemple: la Fundació Josep Pla

Des de la Fundació Josep Pla, entitat que treballa per a la protecció, l'estudi i la difusió del patrimoni literari de l'escriptor, s'han dut a terme des de fa uns quants anys diverses activitats de difusió de l'obra de l'escriptor que alhora han esdevingut accions educatives, en el sentit més ampli, per a tots els nivells i per a la formació permanent, mitjançant el binomi literatura i paisatge. A continuació s'ofereix un resum de les més destacables. Per a més informació podeu consultar www.fundaciojoseppla.cat.

La proposta més antiga i ja totalment consolidada que ha esdevingut allò que en el món econòmic s'anomena *una marca* és la Ruta Josep Pla, que data del 1993. Es tracta d'un itinerari dissenyat per la Fundació per tal de donar a conèixer als lectors de l'obra de Pla diversos indrets significativament planians de Palafrugell i el seu municipi. La ruta té un recorregut marcat per les referències biogràfiques i literàries de l'escriptor.



Imatge 3. Des de la Fundació Josep Pla s'han dut a terme diverses activitats de difusió de l'obra de l'escriptor mitjançant el binomi literatura i paisatge que alhora han esdevingut accions educatives per a tots els nivells i per a la formació permanent.

L'any 2006 es van iniciar les passejades literàries “A peu Pla”: “Pala-frugell, peix fregit”, “Aigua de mar”, “La llibertat” i “El rerepaís”. La Fundació Josep Pla va proposar aquestes quatre passejades literàries amb Anna Maluquer, bona coneixedora de la literatura catalana i autodefinida com a corresponsal poètica. L'Anna Maluquer recita la seva tria de fragments de Josep Pla passejant pels espais testimonis del viure i l'escriure de l'escriptor. Es tracta de poder copsar la paraula dita des del paisatge que l'ha generada i, amb el passat, fer més viu el present.

Tant la Ruta Josep Pla com les passejades literàries “A peu Pla” es poden dur a terme en grup —concertant-les prèviament— o amb inscripció individual tot l'any, segons el calendari estable que es dona a conèixer des del web de l'entitat.

D'ençà de l'any 2001, la Fundació ofereix una exposició temporal anual que pot ser itinerant, amb l'objectiu d'aprofundir en el coneixement d'algun aspecte concret de l'obra de l'escriptor. L'any 2006, l'exposició temporal va ser “Josep Pla i els pintors. La construcció del paisatge empordanès”. Mariona Seguranyes, comissària de l'exposició, va refer el camí de “les afinitats electives” que Pla encetà l'any 1917, en els seus articles al setmanari *Baix-Empordà* dedicats al pintor Francesc Gimeno. Són textos apassionats, “possiblement la primera de les aproximacions planianes a l'obra d'artistes plàstics” (Gustà, 1995: p. 101-102), que va esdevenir un recurs recurrent i un tema d'interès constant. És l'inici d'un enamorament que culminà en el panteisme sensual de la seva maduresa literària. El paisatge empordanès que Pla construeix literàriament, i els pintors, plàsticament, sorgeix de la seva prodigiosa capacitat d'observació i de la pràctica del realisme sintètic, de la tria dels elements de la realitat que l'autor considera més significatius, del seu compromís actiu amb la realitat.

L'exposició temporal de l'any 2008 es va titular “Günter Grass – Josep Pla. Pels camins de l'Empordà”. *Pels camins de l'Empordà* és un dietari del viatge de Günter Grass, en el qual l'autor retrata en blanc i negre, amb un estil sobri i vigorós, diversos motius empordanesos. Als dibuixos de Grass s'hi van acostar alguns textos de Pla que aporten la seva tossuda recerca de l'essència i les arrels del seu país. Són fragments extrets de diverses obres (*El pagès i el seu món*, *Cadaqués*, *El campanaret*, *La Costa Brava*) que descriuen l'Empordà des de la perspectiva de l'escriptor que viatja a peu i que

sentència a cada pas: “S’ha de viatjar per aprendre de conversar, de comprendre, de tolerar” (Pla, 1968: p. 221); “jo proposo, doncs, simplement, caminar i mirar, i de seguida dialogar” (Pla, 1968: p.19). Els periples vitals de Grass i Pla els han portat a viatjar i escriure, a conèixer i explicar la realitat viscuda. La coincidència en l’espai, encara que no pas en el temps, va permetre de connectar-los en un diàleg virtual que ha resultat fecund i enriquidor, fruit de l’enorme capacitat d’observació i la sensibilitat intel·ligent que els caracteritza.

També l’any 2008, i com a participació de la Fundació Josep Pla en la Biennal de Fotografia Xavier Miserachs de Palafrugell, es va idear i produir l’exposició de petit format “Pla, l’Hermós i companyia” (Aguiló, 2008). L’exposició mostra una sèrie de retrats fotogràfics dels pescadors de les cales de la Costa Brava que Josep Pla va conèixer, éssers carregats d’humanitat, savis per necessitat i naturalesa, pobres com una rata, però lliures en el seu paradís com mai ningú més no ho serà a Aigua Xelida, Sa Riera, Sa Tuna, Fornells, Cadaqués... Pla escriu amb la intenció de crear una memòria col·lectiva, de rescatar de l’oblit uns personatges polifacètics i complexos, contradictoris com la mateixa naturalesa humana. Així defineix l’autor el grup humà que va conèixer acompanyant *l’Hermós* en les seves anades i vingudes per les platges de l’Empordà:

“Si feia mal temps a mar, sortien a matar un conill. Sabien els claps de rovellons; collien els primers espàrrecs; coneixien on creixia una herba tendra, on madurava el gotim de raïm, on pensava la figa de coll de dama. Endevinaven el temps, miraven el cel, espiaven la mar, sentien el vent al clatell, venien un peix, polsaven una vela, seguien un núvol, ensumaven un rastre, feien pronòstics prudents i enraonats. Tenien el paladar fi i tot ho volien fresc. Cuinaven com els àngels i feien uns sofregits delicats. Tenien enginy a la mà, els sentits desperts, sentien créixer l’herba, dormien amb un ull obert... No hi ha altra cultura que aquesta, en aquest món. La resta és dolor, neguit i cendra.” (Pla, 1968: p. 687).

I per acabar, donada l'actualitat de la qüestió i la freqüència de les demandes, l'any 2009 es va elaborar un recull bibliogràfic que s'actualitza periòdicament sobre literatura i paisatge al web de la Fundació Josep Pla. Dins l'apartat "Biblioteca" hi ha les referències classificades per formats: llibres, audiovisuals, webs, revistes...

A tall de conclusió

A tall de conclusió, és important reivindicar la necessitat de situar el patrimoni literari en el catàleg patrimonial ordinari de la nostra cultura i destacar el valor educatiu de la literatura vinculada al territori, com també la funció que poden fer els *espais escrits* com a mediadors de qualitat en l'elaboració de recursos per a la formació permanent.

Referències bibliogràfiques

AGUILÓ, Anna (2008). *Pla, l'Hermós i companyia. Figures Literàries II*. Palafrugell: Fundació Josep Pla.

ESPAIS ESCRITS. Xarxa del Patrimoni Literari Català. <<http://www.espaisescrits.cat>> [consulta: 20.10.2010].

--- (2009). [Conclusions del V Seminari sobre Patrimoni Literari i Territori] [en línia]. <<http://www.espaisescrits.cat/downloads/cat/2009%20Conclusions.pdf>> [consulta: 05.11.2010].

FUNDACIÓ JOSEP PLA. <<http://www.fundaciojoseppla.cat>> [consulta: 20.10.2010].

GUSTÀ, Marina (1995). *Els orígens ideològics i literaris de Josep Pla*. Barcelona: Curial, (La Mata de Jonc; 32).

MONTANER, Carme (2007). *Nous paisatges de la literatura* [en línia]. <http://www.espaisescrits.cat/downloads/cat/M.Carme_Montaner_Nous_paisatges_de_la_literatura%20.pdf> [consulta: 19.10.2010].

OBSERVATORI DEL PAISATGE DE CATALUNYA. <<http://www.catpaisatge.net>> [consulta: 20.10.2010].

--- (2006). *L'Observatori de Paisatge* [fullet]. Olot: Observatori del Paisatge.

PLA, Josep (1955). *Els moments (El pas de les hores)*. Barcelona: Selecta. (Biblioteca Selecta; 172).

--- (1966). *Aigua de mar*. Barcelona: Destino. (Obra Completa; 2).

--- (1967). "Cartes de lluny", dins Josep Pla. *El nord*. Barcelona: Destino. (Obra Completa; 5).

--- (1968). "El campaneret", dins Josep Pla. *Els pagesos*. Barcelona: Destino. (Obra Completa; 8).

--- (1968). *El meu país*. Barcelona: Destino. (Obra Completa; 7).

--- (1968). *Els pagesos*. Barcelona: Destino. (Obra Completa; 8).

--- (1968). *Viatge a la Catalunya Vella*. Barcelona: Destino. (Obra Completa; 9).

TORRENTS, Carlota (2007). *A la recerca d'un model europeu de Xarxes de Patrimoni Literari* [en línia]. <http://www.espaisescrits.cat/downloads/cat/Models_europeus.pdf> [consulta: 19.10.2010].

TORRENTS, Carme (2007). *Formats literaris de qualitat* [en línia]. <http://www.espaisescrits.cat/downloads/cat/Carme_Torrents_Formats_literaris_de_qualitat.pdf> [consulta: 19.10.2010].



Societat civil, paisatge i educació a Irlanda: la guia del cercle de paisatge

Terry O'Regan

“El paisatge és com un llibre obert. Des d’un punt de vista educatiu, és un recurs d’una riquesa incomparable, tot i que estem acostumats a consultar-ne només unes quantes pàgines. Ens pertany a tots i només podrà sobreviure si tots ens en fem responsables, ja que algunes pàgines estan en mans de persones que segurament no són conscients del que tenen.” (Feehan, 2005: p. 43).

Riu avall de la ciutat de Waterford, a les terres baixes del sud-est d’Irlanda, s’alça el puig conegut com a Minaun, a prop del poble de Cheekpoint i de la confluència de tres rius (el Suir, el Nore i el Barrow) abans de desembocar al mar entre Hook Head i Crook. Pels volts de l’any 1962 vaig anar amb bicicleta fins a Cheekpoint, vaig pujar al Minaun i, del petit cim estant, vaig poder contemplar cinc comtats: Waterford, Wexford, Kilkenny, Carlow i Wicklow. Aleshores, no era conscient que em trobava davant d’un dels meus primers grans cercles de paisatge. Vaig haver d’esperar 26 anys perquè gent com ara John Feehan¹ em despertessin una consciència paisatgística adormida i m’hi eduquessin. John Feehan ha estat durant molts anys un autèntic gegant personal en l’àmbit del paisatge, primer gràcies a la revolucionària sèrie televisiva *Exploring the Landscape*, emesa a Irlanda el 1988. Després d’haver-me despertat la consciència paisatgística “adormida”, em va anar guiant amb els seus llibres i conferències.

En realitat, els gegants no són nous al paisatge: l’any 1605 Miguel de Cervantes va explicar com el seu Quixot i el seu sofert escuder Sancho Pança van confondre els molins de la Manxa amb amenaçadors gegants a punt d’iniciar una batalla, sens dubte un dels primers indicis d’activisme paisatgístic de la història. Després d’haver-se adonat del seu error, reconeix que l’autèntic mal ha estat la seva educació incompleta i admet amb desconsol que la seva desgràcia neix del fet que Frestó s’ha endut la seva estança i els seus llibres (Cervantes, 2005). D’una manera al·legòrica, Cervantes va retratar els pols oposats de la societat civil, amb dos personatges contraposats: Sancho Pança, una imatge sòlida de persona conformista i submissa, i don Quixot, un retrat d’una persona inconformista, sempre disposada a

¹ John Feehan és escriptor, professor, presentador de televisió i, durant més de trenta anys, líder del moviment a favor d’una visió holística del paisatge.



Imatge 1. El puig de Minaun, al sud-est irlandès, des d'on es poden contemplar els comtats de Waterford, Wexford, Kilkenny, Carlow i Wicklow.

qüestionar la societat establerta si considera que pot amenaçar el seu món, el seu paisatge. Per a ell, els molins de vent representaven una amenaça, segurament el poder dels sectors econòmics i polítics. La societat civil necessita la sensatesa i el sentit comú dels seus *sancho pances*, però també depèn de la valentia i el coratge dels seus *quixots*, sempre que tinguin la formació necessària per protegir-los tant dels molins de vent que es disfressen de gegants com dels gegants que es fan passar per molins de vent!

Miguel de Cervantes es va avançar a l'escriptor irlandès John O'Donohue, que a la seva obra *Anam Cara* (1998) afirma que la manera de mirar les coses és el factor més potent a l'hora de donar forma a la vida i que en un sentit vital la percepció és la realitat. Tot sovint s'afirma que una imatge val més que mil paraules, però la percepció depèn de la comprensió i la comprensió es basa en l'educació. Els vells molins de vent i les noves turbines eòliques en són un bon exemple. Avui, els molins de vent antics són percebuts com un patrimoni cultural que cal preservar i protegir. En canvi, el seu equivalent modern, les turbines eòliques, són vistes per alguns com

la darrera meravella tecnològica i per altres com a gegants amenaçadors. Sancho Pança i don Quixot seran presents per sempre en el paisatge.

Societat civil, educació i paisatge són paraules molt potents, paraules aparentment fàcils d'assimilar i en canvi difícils de definir, perquè són conceptes dinàmics en constant evolució i, alhora, són els autèntics arcs de volta de totes les civilitzacions. Irlanda és un terme suggerent, fins i tot potent, però no pas per la seva recent i efímera bombolla econòmica. Com que els fonaments eren febles, en perdre alguns dels pilars que la sustentaven el “tigre” s’ha anat desinflant. De tota manera, Irlanda es recuperarà i ho farà d’una manera més eficaç i sostenible si la societat civil, l’educació i el paisatge són protagonistes de l’estratègia de recuperació. La guia del cercle de paisatge titulada *Guide to Undertaking a Landscape Circle Study in Seven Easy Steps* (O’Regan, 2008) pot ser un dels fonaments, modest però potent, d’aquest procés.

Hi ha qui defineix la societat civil com un sector relativament indefens de la societat que conviu entremig dels dos sectors poderosos: el govern i les grans empreses. L’educació és tot el que aprenem i entenem sobre la vida, de manera formal o informal, un procés vital més que no pas una preparació bàsica per a la vida. El paisatge és un escenari en constant revolució, evolució i de vegades dissolució en què cadascun de nosaltres interpreta el seu propi paper i en què el nostre lloc i el nostre espai ens donen forma, i nosaltres els donem forma, en un procés volàtil d’interacció, reacció i recreació. El cercle de paisatge ens pot ajudar sens dubte a fer realitat tot el nostre potencial teatral.

El nostre paisatge és un mirall que reflecteix, de vegades honestament i de vegades cruament, la cultura compartida de la nostra època. Hauria de ser, preferiblement, d’una sola peça, però dissortadament de vegades està fracturat en diferents peces desubicades. El cercle de paisatge pot ajudar la societat civil a fabricar la “cola” necessària per unir les peces.

La vida és l’assumpció de grans dosis de risc. La societat civil dóna per fet que el govern i les empreses actuaran sempre amb *responsabilitat*. El govern i les empreses donen per fet que la societat civil sempre actuarà amb responsabilitat, adequant-se als seus interessos i sense fer gaires preguntes incòmodes. Fa 2.000 anys, el poeta i satíric romà Juvenal va dir que el ciutadà modern només desitjava dues coses: pa i circ. La seva sàtira no

tan sols anava adreçada als ciutadans, sinó també a les percepcions excessivament limitades per part del món dels negocis i el govern, que massa sovint és així com veuen la societat civil. En canvi, la meua experiència amb la societat civil no té res a veure amb aquesta idea, ja que he conegut una societat voluntariosa i capaç de comprometre's amb les complexitats de la vida en comú. Per desgràcia, els governs i les empreses no sempre faciliten aquest compromís.

El nostre paisatge del segle XXI molt sovint és com un trencaclosques sense acabar. L'educació en paisatge aspira a ensenyar a trobar i afegir les peces escampades. Els paisatges fragmentats plantegen preguntes difícils, però normalment també ofereixen respostes, si mirem més enllà de la superfície. El nou símbol del paisatge irlandès ja no és un “tigre” amenaçador, sinó un gran signe d'interrogació.



Imatge 2. Paisatge de maresma irlandès a prop de Clifden (Galway), amb un monument que indica on van aterrar Alcock i Brown després del seu primer vol oest-est sobre l'oceà Atlàntic. L'emissora de ràdio transatlàntica de Marconi també es trobava a prop d'aquí.

Sense carreteres ni camins?

Al final d'octubre del 2002, després d'una conferència sobre patrimoni, vaig estar parlant amb un jove estudiant americà al Traveller's Friend Hotel de Castlebar de County Mayo, a Irlanda. En aquella llarga i fructífera conversa sobre llibres, autors i cites sobre paisatge, em va descobrir aquestes paraules d'Antonio Machado: "No hay camino, sino estelas en la mar". Una cita que val la pena assaborir, per les imatges del paisatge i el mar que evoca. Tot buscant traduccions d'aquesta cita vaig topiar amb un altre vers del mateix poema "Caminante no hay camino" encara més inspirador: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar" (Machado, 2003). Tots dos versos connecten perfectament amb l'esperit d'aquesta publicació, perquè l'aspecte més important del paisatge és com l'experimentem, i no necessàriament el paisatge que tenim davant, sinó més aviat el que hem experimentat mentre hem anat obrint camins i viaranyes pels paisatges de les nostres vides, fent un mapa dels nostres records. Podríem veure les nostres vides com una tira cinematogràfica virtual de paisatges, un diari



Imatge 3. Costa de Connemara (Galway): un paisatge amb poques carreteres i molts solcs al mar.

dels papers actius i passius que hem desenvolupat al llarg dels camins escollits i que han configurat els paisatges pels quals hem passat i els han donat forma.

Robert Frost, al poema “El camí no escollit” (“The Road Not Taken”), ens diu: “Dos camins divergien dins d’un bosc, jo vaig triar el menys frescat de tots dos, això ha fet que tot fos diferent” (Frost, 2003: p. 45). El llibre *L’alquimista*, la popular obra de Paulo Coelho (2009), més faula que no pas novel·la, parla de com la nostra vida passa per diferents camins i corriols a través del paisatge vital, d’una manera que pot semblar aleatòria però que, en el fons, reflecteix l’educació que hem rebut abans de fer les nostres tries.

El paisatge conscient

Quan vaig visitar Barcelona per primera vegada, vaig sortir a passejar al vespre pel passeig de Gràcia i vaig descobrir, meravellat, la indescriptible bellesa de la Casa Batlló, tota una oda a la complexitat, la unitat i la màgia composta pel geni inesgotable d’Antoni Gaudí. Em vaig sentir com un nen que va a visitar el Pare Noel per primera vegada.

Segurament Antoni Gaudí va pecar d’excés de modèstia quan va afirmar que la línia recta pertany a l’home, i la línia corba pertany a Déu. Després de contemplar una part de la seva obra, he constatat plenament que quan Gaudí passejava pels seus paisatges hi passejava de bracet de Déu. Tanmateix, mentre m’esperava amb la resta de turistes, em vaig adonar de la gran quantitat de persones que passaven de llarg, persones que no s’aturaven a contemplar meravel·lades la creació de Gaudí. Una vegada més, em va venir al cap el problema de la “invisibilitat” de les coses que ens són familiars. Els ciutadans de Barcelona que passen per davant d’aquest edifici cada dia ja no s’hi aturen per contemplar-lo bocabadats, ni s’aturen a pensar com un sol edifici pot enriquir el paisatge urbà fins a convertir-se en una “presència” lluminosa en el conjunt del paisatge local. Tanmateix, sí que ho tenen al subconscient. Evidentment, el fet que Gaudí “regalés” a Barcelona tants altres edificis magnífics no resta gens d’interès a aquest edifici, però sí que fa que, d’alguna manera, la població contempli amb un punt més d’indiferència el seu paisatge i augmenta el risc que deixi de valorar el

patrimoni que té al voltant. I aquesta pèrdua de consciència fa que aquests tresors quedin més exposats a possibles intervencions agressives o fins i tot destructives. Aquest és un dels motius que expliquen la importància de l'educació per tenir una societat civil informada i amatent, una societat civil que s'adoni de la importància dels valors i de preservar el patrimoni cultural i natural del paisatge d'una economia en constant evolució.

Al llarg de la vida es passa per períodes en què es té més consciència del paisatge i per fases marcades per un interès més subconscient i adormit. Els períodes en què som més intensament conscients del paisatge normalment coincideixen amb la infantesa. Aquesta intensitat es recupera més endavant quan visitem un paisatge nou, quan hi anem per turisme, de visita o per feina, ja que mentalment sempre emmarquem els contextos que ens són estranys. Quan tornem a un paisatge remarcable després d'una llarga absència també passem per un període de forta consciència paisatgística, que s'intensifica si l'allunyament ens provoca dolor. Tanmateix, aquest sentiment arriba al seu punt culminant quan acompanya la visió d'un paisatge molt valorat i molt arrelat que és objecte d'un canvi traumàtic.

Un dels drets de les societats democràtiques lliures hauria de ser el dret de viure en un paisatge de qualitat, un dret que la societat civil no sempre té, tot i que figura entre els drets que aspira a assolir amb més determinació. Sempre hem viscut condicionats per la idea que el preu del progrés s'ha de pagar en "or" paisatgístic, però la salut física, mental, espiritual i social de les comunitats no es pot deslligar de la qualitat del seu paisatge local. Thomas Jefferson, el tercer president nord-americà, va afirmar que el preu de la llibertat és l'eterna vigilància. La qualitat del paisatge implica un preu tan o més alt: no ens podem permetre el luxe de relegar el paisatge als marges boirosos de les nostres preocupacions subconscients.

L'educació i el paisatge conscient

L'educació condiona la noció que tenim del paisatge i les expectatives que guien les nostres actuacions en tant que societat civil responsable i amb consciència no tan sols dels seus drets paisatgístics, sinó també de les

responsabilitats que hi van lligades. L'educació és una combinació interactiva d'aprenentatge, estudi i experiència.

Ara, després d'haver viscut un bon grapat d'anys, ja puc mirar enrere i reflexionar sobre les influències que he tingut. De vegades em pregunto per què he tingut tant d'interès i compromís pel que fa a la qualitat del paisatge. No sé si em va sorgir d'una manera natural o bé si vaig rebre la influència de l'educació, en un sentit ampli. Probablement la resposta correcta és la segona. Quan parlo d'educació parlo d'una escola molt més gran que les institucions reglades en què vaig cursar els estudis de primària, secundària i universitaris: parlo dels pares, els coneguts, els veïns, les relacions i fins i tot els passavolants; parlo de moments de contemplació, de poemes, llibres i pel·lícules, d'escriptors i directores de cinema, de diaris, programes de televisió i Internet. És evident, d'altra banda, que la gran dificultat de l'educació és que el missatge ha de trobar una bona acollida, una necessitat que representa un repte tant per a professors com per a alumnes.

Finestres d'oportunitat en el procés de desenvolupament d'Irlanda

Per bé o per mal, Irlanda va evitar els estralls de la revolució industrial i la destrucció de la Segona Guerra Mundial. En part, gràcies a això el país gaudeix d'un paisatge rural i litoral extraordinàriament divers i de paisatges urbans excel·lents. Es tracta, doncs, d'un recurs abundant i, segurament per això, no hem estat tan responsables com caldria a l'hora de protegir la qualitat del paisatge del desenvolupament econòmic i estructural de les èpoques més recents.

Un dels aspectes que compartim amb la gran majoria dels nostres veïns europeus és que disposem d'un procés de planificació molt exhaustiu, malgrat que el paisatge fins ara no ha figurat entre les principals prioritats. Tot i que Irlanda ha subscrit i ratificat el Conveni europeu del paisatge (Consell d'Europa, 2000), el paisatge no s'esmenta específicament com a recurs nacional a la nostra Constitució i queda en una posició secundària a la Llei de planificació i desenvolupament de l'any 2000, actualment en vigor. La qualitat del paisatge rep més aviat la consideració d'un objectiu

opcional, i no pas d'una necessitat vital en el marc dels nostres plans d'ordenació urbanística municipals.

Landscape Alliance Ireland i altres organismes i institucions (sobretot Heritage Council) han treballat per impulsar canvis en aquest aspecte i el govern actual manté la promesa d'aprovar una estratègia nacional sobre paisatge. Aquestes mesures serviran per millorar la situació, però abans que es converteixin en realitat encara cal superar molts obstacles. La societat civil irlandesa tindrà un paper fonamental en l'èxit o el fracàs de l'estratègia. Mentrestant, s'ha de treballar les limitacions actuals.



Imatge 4. Paisatge agroforestal al comtat de Cavan.

A Irlanda, el calendari de tot procés de planificació sembla sempre curt i ple de pressions; tanmateix, per a alguns actors privilegiats és tan llarg com necessitin, mentre que per a la societat civil la porta tot just s'obre un instant i de seguida es torna a tancar. Els procediments de planificació en l'àmbit local comencen amb l'elaboració del pla d'ordenació urbanística de l'àmbit del municipi o del comtat, que depenent de cada cas poden anar acompanyats d'una avaluació del caràcter del paisatge. Aquest procés

d'elaboració inclou un període d'informació i consulta pública per a tota la comunitat, per bé que bona part dels implicats en aquest procés estan interessats en alguna requalificació de terrenys. La segona fase fa referència a l'inici d'un projecte a càrrec d'un promotor, sigui un promotor privat, una autoritat municipal, un organisme públic o algun altre actor. En aquest cas, el temps que passa entre l'elaboració del projecte d'urbanització i la seva presentació a l'autoritat municipal és força llarg, i segurament el promotor disposi de l'ajuda d'un equip d'experts o assessors. La tercera fase arrenca amb la presentació formal del projecte d'urbanització que es posa a informació pública. Les persones interessades tenen aleshores un període de cinc setmanes per presentar-hi objeccions o propostes. En aquest període tan breu han d'analitzar tots els aspectes tècnics de propostes normalment complexes i preparar una resposta tècnica, molt sovint aprofitant les nits o els caps de setmana, una tasca molt feixuga que requereix molts recursos. L'administració local, en canvi, disposa de vuit setmanes per prendre una decisió, tot i que pot sol·licitar informació addicional al promotor i ampliar així els terminis.

Un cop l'administració local pren la decisió de concedir o denegar una sol·licitud, s'obre un nou període de quatre setmanes durant el qual el projecte està en exposició pública i s'hi poden presentar objeccions o al·legacions davant la Bord Pleanála (la Junta Nacional de Planificació), una opció restringida al promotor i a les persones que havien presentat al·legacions anteriorment i subjecta a un cost força elevat. En alguns casos, la Junta Nacional de Planificació pot fixar una vista oral, un procediment que obre una nova finestra a la ciutadania, per bé que força limitada. A més a més, aquest recurs només s'aplica en els projectes més polèmics. La Junta Nacional de Planificació adopta una decisió, després d'haver analitzat l'informe elaborat pels seus tècnics i d'haver valorat les prioritats del govern. L'única opció d'intervenció per part d'un particular després d'aquest punt és el recurs al Tribunal Suprem, una opció molt restringida, que implica una revisió judicial a partir de les interpretacions legals. Es tracta d'una opció d'alt risc i desmesuradament cara per al gran públic.

En termes ideals, la dimensió paisatgística s'hauria de tenir en compte al llarg de tot el procés de planificació. A la pràctica, en pot quedar apartada en determinades fases, basant-se en una pretesa subjectivitat o en una su-

posada manca de base científica. Tanmateix, per aconseguir una plena implantació del Conveni europeu del paisatge cal que el paisatge formi part integral de totes les fases del procés.

A Irlanda, el procés de planificació és un procés de reacció i enfrontament, que no aprofita uns recursos molt cars i que molt sovint no permet als responsables de la planificació ni als experts aportar tot el seu potencial. En diferents ocasions he defensat un model de planificació basat en l'autoavaluació, ja que crec que és una opció d'una lògica irrefutable. De fet, el procés actual ja es troba a mig camí d'aquesta fita, encara que sigui per eliminació. Amb una estratègia basada en l'autoavaluació, els planificadors podrien actuar d'una manera més proactiva i creativa, amb més capacitat d'assessorament, amb la facultat de sancionar les delimitacions errònies de les propietats o de perseguir i enderrocar les construccions il·legals i d'obligar el responsable a fer-se càrrec de la restitució del terreny. Considero que un model d'aquestes característiques seria molt beneficiós per a la qualitat paisatgística. Tanmateix, un pas tan radical exigeix un marc de planificació plenament desenvolupat, que estableixi una avaluació del caràcter del paisatge a càrrec d'experts. A més a més, exigeix també una societat civil amb consciència del paisatge i informada.

El Conveni europeu del paisatge i la conscienciació

El Conveni europeu del paisatge planteja un enfocament totalment integrat de la cura i la gestió paisatgístiques i val la pena interpretar-lo en el context d'un conjunt d'actuacions complet. Per tal de fomentar el desplegament del Conveni al continent europeu, Landscape Alliance Ireland ha creat recentment un formulari per avaluar la implementació del Conveni, que assigna una sèrie de valors als articles d'aquest document que exigeixen una intervenció. El formulari es pot consultar al lloc web de Landscape Alliance Ireland, juntament amb el text sencer del Conveni i les notes explicatives.

El formulari d'avaluació es basa en una metodologia que identifica els articles del Conveni que reclamen la intervenció dels estats i assigna una nota màxima a cada mesura. L'objectiu és estimular els avenços en la

implantació del Conveni i també el debat entorn dels reptes i les dificultats que implica. Està dissenyat per aplicar-se sobretot en l'àmbit dels estats individuals i, per tant, no permet fer comparacions entre estats, per les diferències en legislacions, administracions i pràctiques. Malgrat tot, sí que pot representar un marc adequat per generar debats fructífers entre estats. En l'àmbit estatal, es pot avaluar l'evolució en la implantació del Conveni a partir de la redacció dels articles en qüestió, de l'excel·lent informe explicatiu preparat pel Consell d'Europa i de la interpretació dels punts anteriors en el marc de la situació corresponent a cada estat. L'estat rep una nota en cada apartat i una nota global. La nota màxima global és 100. Per tal d'assolir uns resultats més precisos, convindria augmentar un decimal les notes, fins a arribar a 1.000 punts.

És evident que cada sector econòmic i social pot concedir notes diferents a l'estat. Per exemple, el sector de les ONG segurament serà més crític amb l'actuació de l'estat, mentre que els organismes professionals i l'àmbit educatiu, que potser són tan o més crítics, segurament ho expressaran amb més contenció. Així mateix, segurament els funcionaris responsables de la implantació del Conveni en l'àmbit administratiu presenten una perspectiva encara menys crítica. Quan plantejo aquesta observació no vull suggerir que determinats sectors no puguin fer una avaluació sincera, sinó que apunto que cada sector pot valorar d'una manera diferent els avenços i les limitacions. Per això, és recomanable que cada sector dugui a terme la seva pròpia avaluació i que es comparin els resultats entre ells. D'altra banda, és important que cada sector documenti els motius que justifiquen la concessió d'una nota concreta en cada apartat. Segurament, d'aquestes reflexions en sorgirà la informació més valuosa de tot el procés.

Aquest exercici implica un cert risc de subjectivitat i, per això, és recomanable que diferents avaluadors participin en la valoració, sempre que sigui possible un mínim de cinc per àmbit. A més, també és recomanable que es consultin altres persones del sector. Cal deixar constància del nom, els noms i les dades i les signatures dels avaluadors, juntament amb la data de realització de l'avaluació. A més, cal registrar també els noms de les persones consultades. Sempre que sigui possible, cal repetir l'avaluació cada any, ja que d'aquesta manera es redueix el risc de subjectivitat i es

fomenta un procés d'implantació més actiu. En una nova avaluació, les notes poden ser més baixes o també més altes.

Les puntuacions màximes concedides a cada article del Conveni són les següents:

Article 4	Distribució de les competències	2,5 punts
Article 5	Mesures generals	35 punts
	5. a – Els paisatges a la legislació	11 punts
	5. b – Polítiques de paisatge	8 punts
	5. c – Procediments de participació pública	8 punts
	5. d – Integració del paisatge en polítiques públiques	8 punts
Article 6	Mesures específiques	37,5 punts
	6. A – Sensibilització	9,5 punts
	6. B – Formació i educació	7 punts
	6. C – Identificació i avaluació	7 punts
	6. D – Objectius de qualitat paisatgística	7 punts
	6. E – Aplicació	7 punts
Article 7	Polítiques i programes internacionals	2,5 punts
Article 8	Ajuda mútua i intercanvi d'informació	2,5 punts
Article 9	Paisatges transfronterers	2,5 punts
Article 10	Seguiment de l'aplicació del Conveni	5,0 punts
Article 11	Premi de paisatge del Consell d'Europa	2,5 punts
Article 13	Signatura, ratificació, entrada en vigor	5,0 punts
Article 14	Adhesió	2,5 punts
Article 15	Aplicació territorial	2,5 punts
Total		100 punts

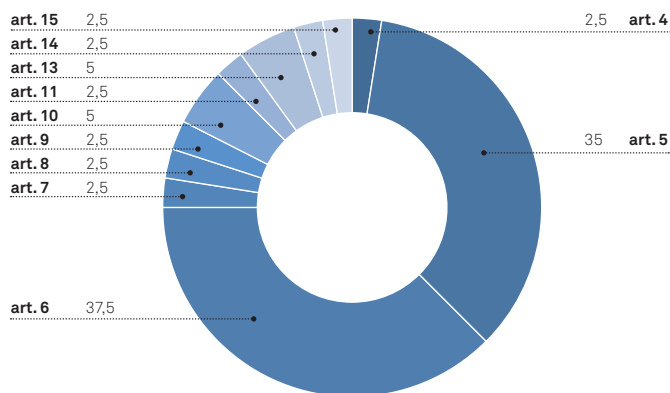


Figura 1. Sistema de puntuació dels articles del Conveni europeu del paisatge.

La figura 1 il·lustra el sistema de puntuació en forma de diagrama de sectors tot subratllant que els articles 5 (mesures generals) i 6 (mesures específiques) són els més decisius del Conveni. I la figura 2 il·lustra com una anàlisi més profunda del formulari, en el nivell de les característiques de les mesures d'implantació, demostra que les polítiques constitueixen l'aspecte més important del Conveni europeu del paisatge, juntament amb les mesures administratives, les mesures legislatives, la sensibilització i, finalment, la formació i l'educació. Quan un estat supera la fase legislativa, la sensibilització ha de representar sens dubte la mesura més important.

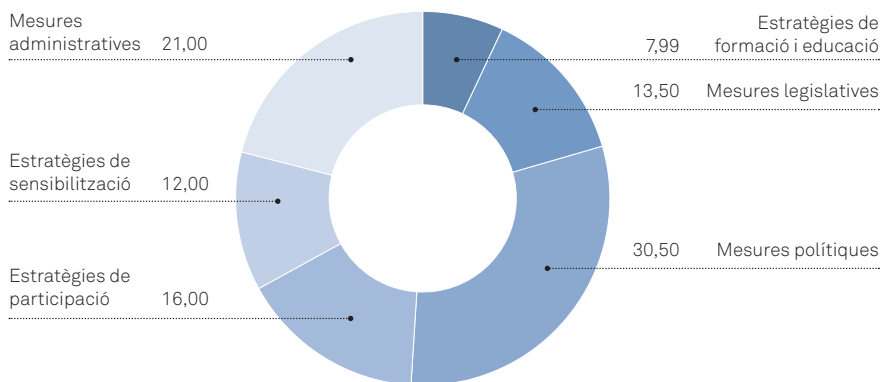


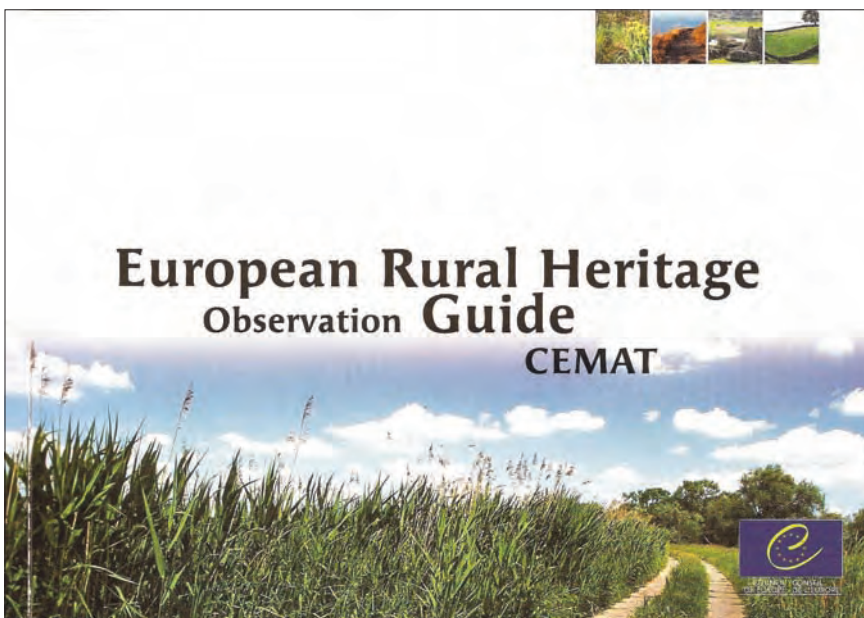
Figura 2. Anàlisi de les mesures d'implementació del Conveni europeu del paisatge (en percentatges).

El secret del paisatge

Irlanda té una constitució jove (de l'any 1937) que encara ha de desenvolupar totes les seves possibilitats. El paisatge forma part dels secrets més ben amagats de la Constitució, ja que només apareix en les profunditats dels articles 1, 6, 10 i 43. La legislació, les estratègies i els instruments aplicats per desplegar l'estratègia nacional irlandesa del paisatge han de respondre a l'esperit de la Constitució irlandesa i fer-se ressò de les preocupacions individuals i col·lectives dels ciutadans amb relació al paisatge. Aquest procés ha d'implicar un reconeixement clar del paisatge a la Constitució.

El Conveni europeu del paisatge es fonamenta en part en el paisatge personal de cada ciutadà, en part en el paisatge comú que compartim com a societat civil, amb els seus punts forts, punts febles, amenaces i oportunitats, i en part en el ric llegat de la legislació civil europea. Observant el desplegament cada cop més integrat des del punt de vista legislatiu del Conveni europeu del paisatge arreu d'Europa i el procés increïblement lent de legislació en matèria de paisatge a Irlanda, sempre he tingut la por que el paisatge de les persones pugui perdre's enmig d'aquest procés i, en part, aquest va ser el motiu que em va empènyer a escriure la guia del cercle de paisatge, un instrument pensat per convertir el ciutadà en protagonista de la legislació paisatgística. Tristament, pel que fa al paisatge, els polítics ni lideren ni condueixen, ja que han oblidat fa temps el secret del paisatge.

Fer voltes en cercles normalment s'associa a un exercici inútil. En canvi, fer cercles pel paisatge no ho és gens, d'inútil, ja que ens pot ajudar a trobar el que busquem i, així, conservar-ho per a les generacions futures. En aquest punt, tornem-nos a fixar en Robert Frost: "Ballem fent un cercle i imaginem, però el Secret seu al bell mig i coneix" (Frost, 2003). Si volem descobrir el secret del paisatge hem de disposar de les eines necessàries, sobretot les que ens ajudaran en la tasca fonamental de conscienciació paisatgística, en tots els sectors de la societat. Evidentment, cal fer èmfasi en els sectors econòmics i institucionals, però sobretot en la societat civil. Si aconseguim demostrar que el paisatge és una prioritat per a la societat civil, aleshores els sectors econòmic i públic s'hi afegiran de seguida.



Imatge 5. Publicació que va servir d'inspiració per escriure la guia del cercle de paisatge.

European Rural Heritage Observation Guide

El Consell d'Europa treballa en àmbits i iniciatives molt diferents, però tots interrelacionats. Una iniciativa que ha marcat especialment la meua trajectòria i em va servir d'inspiració per escriure i publicar *A Guide to Undertaking a Landscape Circle Study in Seven Easy Steps* (O'Regan, 2008) és *European Rural Heritage Observation Guide* (2006), de la Conferència Europea de Ministres Responsables de l'Ordenació del Territori (CEMAT). El document, que es va publicar l'any 2003 prenent com a base dos fullets francesos anteriors, és sens dubte impressionant, una presentació diàfana del patrimoni cultural i natural en una obra relativament breu, que conté un corpus de coneixement i d'informació excel·lent i presenta un paisatge ple de patrimoni. Les fotografies són rellevants des de l'òptica europea i el mateix text es pot aplicar a qualsevol país del continent. El seu punt fort és sobretot un vocabulari comú d'imatges i paraules. Una manera de mesu-

rar l'èxit de la iniciativa és a partir del nombre de països que l'han fet servir com a model i que han redactat la seva pròpia guia, com ara Romania, Rússia, Espanya², Itàlia o Suècia. Per tant, l'èxit és doble, tant en la versió europea més global com en les versions més locals o estatals, un doble èxit que actua en dos plans diferents però igual d'importants.

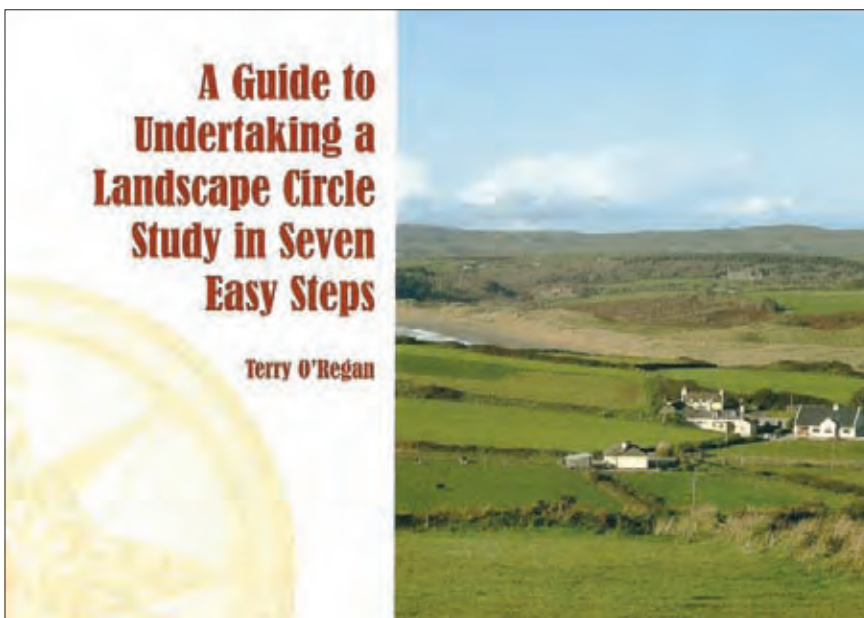
La guia del cercle de paisatge

Durant els darrers setze anys, una de les preguntes més habituals que m'han fet és aquesta: “Què podem fer nosaltres, com a ciutadans del carrer, per protegir el nostre paisatge del desenvolupament?”. La resposta no sempre ha estat fàcil. Sempre els he parlat de la necessitat d'entendre els elements, les característiques, la naturalesa orgànica i la continuïtat del seu paisatge. Els he convidat a familiaritzar-se amb els ingredients que fan que el seu paisatge sigui únic. Tanmateix, el meu missatge tenia massa dimensions per poder-lo comunicar d'una manera eficaç. Per això, vaig mirar de donar forma a una resposta concisa a la seva pregunta, una eina senzilla que poguessin utilitzar. M'agradaria pensar que ho he aconseguit per mitjà de la guia que parla del cercle del paisatge. La vaig començar la tardor del 2006 mentre treballava en el mòdul de paisatge d'un curs de patrimoni que vaig impartir a West Cork, a Irlanda. L'any 2007 la vaig retocar una mica, en el marc de la meua aportació al llibre *Europe's Living Landscapes* (Pedroli, *et al.*, 2007), i finalment la vaig publicar l'octubre del 2008, amb l'ajuda de l'Irish Heritage Council.³

Sóc del parer que el model del cercle de paisatge és un instrument relativament senzill que pot ajudar a assolir l'objectiu decisiu de traslladar el Conveni europeu del paisatge als carrers i els camins d'Irlanda i Europa. A *Guide to Undertaking a Landscape Circle Study in Seven Easy Steps* pretén funcionar com una guia d'aplicació local dels estudis paisatgístics i està pensada tant per a experts com per a principiants.

² Nota dels editors: la publicació es pot consultar a: http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/ambito_europeo_dt/cemat/pdf/guia_europea.pdf

³ A més del llibre publicat, es pot descarregar una versió amb un nombre limitat d'il·lustracions al lloc web de Landscape Alliance Ireland, que també ofereix una versió en PDF.



Imatge 6. Coberta de la guia del cercle de paisatge.

El concepte de *cercle* és universal i, aplicat al paisatge, té una lògica irrefutable. La guia està pensada per ajudar a emprendre un estudi profund i analític dels paisatges que incorpori l'observació dinàmica i que desembocchi en un pla d'actuació de gestió paisatgística. També pot ser útil per als acadèmics que hagin de dur a terme estudis de gran abast. Un estudi tipus s'hauria de poder enllestir en un període d'entre dotze i divuit mesos. Crec que el cercle del paisatge pot arribar a esdevenir una caixa d'eines col·lectiva: un instrument educatiu, social, d'acció i estètic.

La guia descriu de manera detallada els set passos necessaris per portar a terme l'estudi del cercle de paisatge i va acompanyada de notes explicatives, il·lustracions, llistes de referència, referències legislatives, consells pràctics per fer el treball de camp i models d'informes. Els passos són els següents:

Primer pas. La valoració de l'àrea d'estudi: a partir d'un mapa de la zona a escala 1:50.000 cal seleccionar el cercle de paisatge que es vol estudiar, fent servir simplement una plantilla de plàstic. El radi del cercle pot

ser de 0,5 a 1 km per als estudis urbans, de 2 a 3 km per als estudis d'un petit poble o ciutat amb rerepaís i de fins a 5 km per als paisatges rurals de poca complexitat. El millor és començar amb un cercle petit i ampliar-lo si cal.

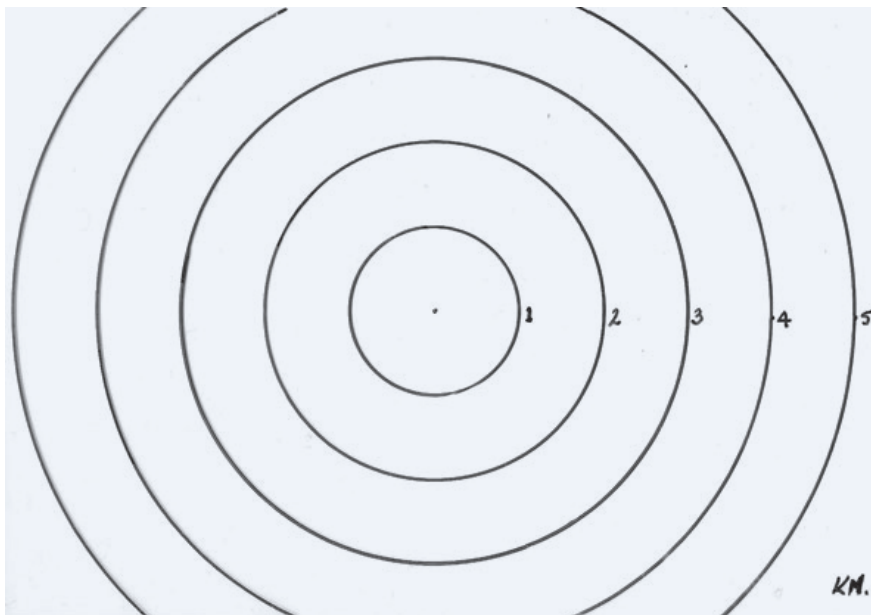


Figura 3. Plantilla d'abast del cercle de paisatge.

Segon pas. La recerca: la fase de recerca de l'estudi consta de tres apartats molt entrellaçats: entendre el paisatge en general, entendre el paisatge de l'àmbit de referència i entendre el paisatge del cercle seleccionat.

La recerca es pot dur a terme amb l'ajuda de llibres, entrevistes a persones de la zona, Internet o de l'excel·lent guia *European Rural Heritage Observation Guide*, que s'ha presentat abans, i el resultat n'hauria de ser una descripció de la història i l'evolució del paisatge seleccionat.

Tercer pas. La creació d'un observatori d'imatges: aquest exercici es fonamenta en l'obtenció d'imatges antigues del paisatge seleccionat, com ara fotografies, quadres o postals, i en la comparació amb fotografies del mateix paisatge en l'actualitat. A més, també caldria compilar una col·

lecció fotogràfica ambiciosa del paisatge actual i tornar a obtenir les fotografies des dels mateixos punts en anys posteriors, anotant amb precisió els detalls de cada imatge per poder-la repetir en el futur.



Imatges 7 i 8. Comparativa del paisatge urbà de Ballincollig (Cork), el 1997 (esquerra) i el 2006 (dreta). En aquest darrer cas, destaquen els arbres de la part esquerra i la reducció de la paret de la dreta.

Quart pas. La recollida d'informació: consisteix a recollir i identificar informació amb l'objectiu de fer una llista dels elements del paisatge de cada cercle i identificar si són positius, negatius o neutres, com també si es donen en aquell cercle o no.

Cinquè pas. L'avaluació del paisatge: l'anàlisi DAFO (acrònim de debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats) del paisatge és molt adequada per avaluar i establir prioritats en els diversos elements del paisatge emmarcats en la seva funció a l'hora de definir i determinar la qualitat paisatgística.

Sisè pas. La identificació de les actuacions i els agents de la gestió paisatgística: en aquest punt arribaríem al pla d'actuació, un dels resultats més importants i el que ha de permetre consolidar les fortaleces, afrontar les debilitats, aprofitar les oportunitats i detectar o esmorteir les amenaces.

Setè pas. L'informe de l'estudi del paisatge i altres resultats: un informe d'un estudi de paisatge proporciona informació i serveix d'alerta sobre el paisatge, però pot desencadenar molts altres resultats. Sobretot s'ha de traduir en uns col·lectius i una població més actius en el terreny paisatgístic.

Tot i que no són indispensables, sempre que els recursos ho permetin, és recomanable fer tallers i disposar de dinamitzadors, perquè ajuden a reforçar els estudis paisatgístics.

El cercle de paisatge de Rathbarry

Per tal de posar a prova la validesa de l'enfocament del cercle paisatgístic, vaig escollir un exemple molt concret de West Cork, al sud-oest de Clonakilty. Amb un radi d'aproximadament 2 km, el cercle de paisatge de Rathbarry demostra que un cercle relativament petit pot contenir un paisatge d'una diversitat molt remarcable i d'una gran singularitat i, alhora, funcionar perfectament com a zona d'estudi per a un grup reduït o, fins i tot, per a una persona sola.

El cercle de paisatge de Rathbarry integra molts dels elements paisatgístics característics del litoral del sud de West Cork: un poble petit, un paisatge agrícola amb una suau ondulació, amb camps de conreu (delimitats per parets de pedra, rases de pedra i terra i arbustos d'arç blanc), boscos de coníferes i arbres caducifolis, rierols, un petit riu, un llac, zones de maresma i canyissars. La zona litoral destaca per una excepcional platja de sorra i còdols, amb dunes i puntes rocoses, com ara el sensacional Galley Head, al sud-oest, amb el seu emblemàtic far. Tanmateix, destaca també pel paisatge, no tan habitual, de Castle Freke, amb un entorn més obert pels volts del castell, un marc fantasmagòric, amb les restes d'un impressionant *rath* (fort circular), segurament una fortificació normanda, ara enterrada sota una densa capa de bambú de dimensions considerables.

Aquest va ser també l'indret en què Randal Oge Barry va alçar el seu castell al principi del segle xv: una estructura sensacional i gairebé inexpugnable. Segons els documents històrics, el castell, aleshores propietat de la família Freke, va aguantar un setge de 35 setmanes durant l'alçament del 1642. Al segle xviii, aprofitant algunes de les estructures d'aquest castell com ara els estables i un gran pati, es va alçar la darrera residència dels lords de Carbery. L'estructura és una curiosa barreja d'elements no excessivament antics i d'altres de més moderns (del segle xx). El castell va continuar marcant el punt neuràlgic dels dominis dels Freke fins al final del segle xix,

fins al punt que va esdevenir una referència per als nobles de la zona que hi muntaven a cavall o caçaven. Els incendis el van malmetre greument com a mínim en dues ocasions i, per això, s'ha hagut d'anar reconstruint de manera permanent. Malgrat tot, el tret dominant d'aquest paisatge és, encara avui, la presència melancòlica d'aquesta mansió d'estil gòtic laberíntica i fortificada.



Imatge 9. La presència melancòlica de Castle Freke.

Cap al sud-oest hi trobem l'església parroquial protestant de Rathbarry, edificada l'any 1825 i ara abandonada. Al costat hi ha les restes d'una església catòlica romana anterior i també d'un cementiri. A les terres del domini també s'hi van edificar cases de pedra tallada, a les entrades, i altres edificis de pedra propers, llevat del *pub* del poble de Rathbarry, construït en l'estil arquitectònic local. L'emplaçament de Castle Freke es va escollir, com sembla evident, per les vistes privilegiades dels territoris de l'entorn i del mar, amb la badia de Rosscarbery al sud-oest i Galley Head al sud-est.

Tanmateix, l'impacte paisatgístic més important del domini de Castle Freke té relació amb els murs de separació dels camins i els perímetres de les finques, construïts amb una pedra semblant a la pissarra molt típica de la regió i en disposició vertical. Les parets s'haurien anat construint al llarg de tres segles, dels quals el tram més actiu hauria estat probablement la segona meitat del segle XVIII, com a innovació de tipus agrícola, acompanyada del tancament dels conreus. Part d'aquesta iniciativa també s'hauria dut a terme durant la primera meitat del segle XIX, en el marc d'un programa per combatre la fam. A la zona de Rathbarry s'hi troben els tres principals tipus de roca de West Cork i la pedra característica emprada als murs del domini de Castle Freke es va extreure dels camps del costat mateix.



Imatge 10. Les parets de pedra característiques del cercle de paisatge de Rathbarry.

Durant molts anys, la comunitat local de Rathbarry ha estat molt activa i ha tingut molts èxits en diverses edicions del concurs nacional Tidy Towns, una iniciativa per a la conservació ambiental i paisatgística

en l'àmbit municipal. Tot i que algunes innovacions puguin semblar de caràcter més aviat casolà pel que fa a les zones verdes del poble, han servit per donar reconeixement i protecció a la qualitat única del paisatge. La comunitat ha posat en marxa projectes d'ampli abast, com ara els senders forestals i la restauració de la Sprigging School, construïda originàriament per Lady Carbery per ensenyar a les senyoretes els secrets de les puntes, el ganxet i la costura.

Aquest paisatge és un exemple de les dificultats que implica la valoració d'una característica paisatgística molt marcadament local, ja que tot i que els nous accessos a les residències que es realitzen en els murs de la zona de Castle Freke són fets amb pedra, el material no sempre és de la zona i l'estil de la construcció de vegades no és el més adequat. Per tant, la integritat del paisatge cultural de Rathbarry està en perill, ja que es tracta d'un paisatge únic, a Irlanda i possiblement a Europa. L'aplicació d'un estudi basat en el cercle de paisatge facilitaria la cristal·lització de la visió local del paisatge i ajudaria les persones decidides a intervenir en el paisatge a fer-ho d'una manera que tingui plenament en compte el seu caràcter paisatgístic diferencial.

Els cercles de paisatge de Waterford

Més enllà de servir com a plantilla per dur a terme estudis paisatgístics, el cercle de paisatge també representa una eina molt versàtil per analitzar els paisatges de les nostres vides. Fa poc temps vaig intentar un petit exercici, que consistia a fer servir el cercle per estudiar el paisatge de la meua infantesa, a Waterford, al sud-est d'Irlanda. Havent crescut a la ciutat de Waterford i el seu rerepaís, als anys cinquanta i seixanta vaig dibuixar un paisatge al meu cap, amb els carrers, els parcs i tot l'entorn verd de la ciutat. Des de ben petit vaig poder voltar lliurement i, en canvi, ara m'adono que en realitat no vaig voltar gaire. Ho vaig descobrir precisament quan vaig tornar a aquest paisatge mentre treballava en la guia. Després d'haver aplicat la meua plantilla sobre un mapa de la zona, em vaig adonar que ben poques vegades m'allunyava més d'1 km del centre del meu paisatge infantil, a la zona de Waterside, al cor de la ciutat. El cercle es va ampliar

lleugerament quan vaig començar a anar amb bicicleta i va créixer encara més quan vaig canviar la bicicleta pel cotxe. Tanmateix, ara m'adono que amb cada salt cap a l'exterior vaig experimentar una pèrdua cada cop més gran d'intimitat amb el paisatge immediat, tot i que de vegades ho vaig compensar amb la intimitat paisatgística de nous cercles més petits, en racons d'estiueig vora el mar tan encisadors com ara Woodstown, Dunmore East o Tramore.

Sóc ben conscient dels riscos associats a vincular el debat a un paisatge tan personal, però no me'n disculpo, ja que penso que és el punt de partida més lògic. El paisatge està format per components científics/lògics i components perceptius, i tot i que miraré de centrar-me en els científics/lògics, tampoc no puc deixar de banda els perceptius, ja que anirem fent voltes al paisatge debades si no emprem els dos costats del cervell.

Avui, visitant aquell paisatge de Waterford, m'adono dels canvis en comparació del paisatge que vaig viure als anys cinquanta. Per això, em pregunto si realment valorava la qualitat d'aquell paisatge relativament estàtic d'aleshores. Edificis característics com ara el jutjat, les esglésies, les escoles, les fàbriques de gas, els paisatges urbans amb xemeneies fumejants, el laberint impossible de carrers, el lloc de visita obligada que era Woolworths, els molls, els vaixells, el "déu marró omnipotent" del riu Suir i els seus afluents fangosos, els "aromàtics" urinaris de ferro colat verd, els magatzems desballestats, les velles abadies en ruïnes on encara ressonaven els cants gregorians i fins i tot les antigues muralles de la ciutat i les torretes defensives, coronades per la torre de Reginald. És possible que aquest quadre hagi convertit els meus records de joventut en un valuós recurs vital? Evidentment, avui sé valorar millor tots aquests records perquè hi he afegit moltes capes de narrativa històrica i uns coneixements bàsics d'arquitectura. A més, he anat acumulant imatges de molts altres edificis i paisatges per poder-los comparar.

El paisatge que vaig viure a dècada dels anys cinquanta va ser important per a mi, però aleshores no en vaig poder controlar el passat, el present ni el futur, i no hi tenia esperances associades, només una acceptació incondicional del canvi: si s'enderrocava un edifici s'enderrocava; si se'n construïa un altre, se'n construïa un altre. Vaig ser un testimoni del procés, sense participar-hi. Avui, en canvi, els ciutadans tenen l'oportunitat d'ex-

pressar les seves preocupacions i d'incidir en tot el que passa en els seus paisatges més propers.

Totes les persones que hagin viscut a Waterford durant la dècada dels anys cinquanta recorden el paisatge d'una manera lleugerament diferent, i totes les visions tenen la mateixa importància. En aquest punt, cal que ens preguntem si el paisatge irlandès més reconegut o el paisatge protegit pel govern té en compte la legitimitat dels paisatges personals del record, dels llocs secrets. En un sentit molt real, som propietaris d'aquests paisatges i, com a propietaris responsables, cal que els donem el seu propi cercle.

Un paisatge circular

Les escultures circulars són obres d'art que es poden contemplar des de qualsevol angle. En els teatres circulars, el públic envolta completament l'escenari, amb els actors movent-se entre els assistents. Avui dia, aquests teatres són extremadament populars per representar-hi produccions teatrals carregades de força i interacció. De la mateixa manera, *paisatge circular* és un terme molt escaient per descriure el paisatge dinàmic i interactiu a què fan referència el Conveni europeu del paisatge i la guia del cercle de paisatge: els actors i el públic s'intercanvien els papers i l'escenari està en constant construcció, desconstrucció, reconstrucció i, dissortadament, destrucció.

També podem aplicar, d'una manera crítica, la visió circular del paisatge a projectes concrets. Fa poc vaig estar dues setmanes de vacances al poble de Clifden, a Connemara (oest d'Irlanda). La zona oest de Connemara destaca per un paisatge generós i espectacular. Al bell mig hi trobem el poble de Clifden, el punt de referència perfecte per als turistes. Abans era un poble compacte i amb una situació ideal, amagat en una vall boscosa i amb un magnífic paisatge de muntanya, que contrastava amb el clàssic teló de fons de Connemara, la serralada Twelve Bens. El poble gaudia d'unes vistes sensacionals a un estuari interior i a un petit port amb antics magatzems de pedra. Tot i que la vila no ha canviat de lloc, ara es troba en una situació més preocupant, ja que ha prescindit del seu context paisatgístic i ha donat l'esquena al seu actiu més valuós. Una nova construcció "estre-

lla” formada per un gran supermercat a la planta baixa i habitatges en les plantes superiors ha obstruït les vistes de la part alta de la ciutat. La composició exterior de l’edifici respecta en certa manera la integritat del paisatge urbà de Clifden, amb una façana d’imitació que amaga el centre comercial i els habitatges. A l’edifici hi trobem un gran cartell del promotor que mostra una vista panoràmica (però parcial) de l’estuari i el port tal com es veurien des dels habitatges. Tanmateix, si sortim de Clifden en direcció a Roundstone i ens fixem en la imatge de l’edifici des de darrere, amb els seus habitatges anodins i el seu aparcament de tres pisos parcialment soterrat, ens adonarem que els arquitectes i constructors no van tenir gaire en compte la qualitat paisatgística ni l’agressió que podien provocar a la bellesa característica del poble. Tot plegat em va fer pensar en un decorat tronat i abandonat d’una pel·lícula de l’oest.



Imatge 11. L’edifici d’habitatges és una autèntica agressió contra el paisatge de Clifden.

A Irlanda, es pot dir que tot just ara ens despertem d’un autèntic malson paisatgístic. D’aquí a un temps ens preguntarem com vam poder fer

malbé tresors com ara Clifden. Potser simplement un excés de familiaritat ens va dur al menyspreu? En tot cas, no es tracta d'un cas aïllat, ja que si ens allunyem del port de Clifden la situació encara és pitjor. El poti-poti urbanístic al llarg de la carretera principal que mena a Clifden no té ni cap ni peus: és un exemple clàssic de paisatge sense ànima com els que podem trobar en tantes i tantes ciutats europees que han crescut sense control. Pel que sembla, el procés de planificació i desenvolupament d'Irlanda es va oblidar de Clifden.

Normalment m'agrada més posar exemples de bones pràctiques, però de vegades hem d'analitzar els nostres errors més greus per educar tots els sectors de la societat. Si una imatge val més que mil paraules, un estudi basat en el mètode del cercle de paisatge d'un entorn molt malmès val com tota una vida en una aula.

Tanquem el cercle

La plantilla del cercle és alhora un microscopi i un telescopi, capaç de capturar, fer madurar i destil·lar l'essència d'un paisatge. Fins ara, no em consta que s'hagi enllestit cap estudi sencer basat en el cercle de paisatge. De moment, s'ha fet servir com a tema d'un màster de planificació de projectes i els resultats són molt esperançadors. La plantilla pot tenir molta utilitat com a eina educativa no tan sols per a persones a tall individual i per grups de la societat civil, sinó també per a projectes educatius de secundària.

Fins ara, les valoracions han estat molt positives i em consta que s'està aplicant en projectes i en aules d'Irlanda, Anglaterra, Gal·les, Escòcia, Sèrbia, Argentina i Romania. El març de 2009 vaig enllestir una versió universal europea d'aquesta eina per al Consell d'Europa,⁴ amb el nom *European Local Landscape Circle Studies Implementation Guide* (O'Regan, 2009). En el futur, doncs, el cercle de paisatge podria esdevenir una eina d'abast europeu.

En aquest sentit, Landscape Alliance Ireland organitzarà tallers locals per a col·lectius i persones a tall individual que tinguin interès a emprendre

⁴ Document disponible en anglès i francès al lloc web del Consell d'Europa: www.coe.int.

un estudi basat en el cercle paisatgístic i és molt possible que si aquesta eina es fa servir fora d'Irlanda puguem organitzar una trobada internacional al voltant del cercle de paisatge, encara que tot just són hipòtesis de futur. De moment, Landscape Alliance Ireland té la previsió de començar un seguit d'escoles internacionals d'estiu i d'hivern sobre paisatge.

El cementiri dels paisatges oblidats

En el poema de temàtica circular de Pablo Neruda titulat “Al pie desde su niño”, el poeta es lamenta de com els peus empresonats dins les sabates no poden veure els paisatges que trepitgen:

“Poco a poco sin luz
fue conociendo el mundo a su manera,
sin conocer el otro pie, encerrado,
explorando la vida como un ciego” (Neruda, 2008).

Som nosaltres tan cecs envers els paisatges com els nostres pobres peus empresonats?

A *L'ombra del vent*, la cèlebre novel·la emmarcada a Barcelona, Carlos Ruiz Zafón (2005) ens parla del “cementiri dels llibres perduts”, darrere del carrer de l'Arc del Teatre, al barri del Raval. Aquest racó és una mena de santuari per a les ànimes dels llibres, els autors, els lectors..., tots mirant de trobar el seu llibre perdut. És possible que tots tinguem el nostre propi cementiri dels paisatges perduts, un santuari secret per als esperits dels llocs, els espais i els paisatges? Deia Gaudí que l'home no crea, sinó que descobreix. No sé si coincideixo del tot amb aquestes paraules, ja que certament cal que ens llancem de cap als cementiris dels nostres records i en redescobrim els paisatges oblidats, però també cal que recreem els paisatges caiguts en desgràcia i que creem paisatges nous per al futur sempre que convingui.

Per acabar, vull recordar les encertades paraules de Baba Dioum, un activista ambiental senegalès, al seu discurs del 1968 davant la Unió Internacional per a la Conservació de la Natura: “Al final, només conservem

allò que estimem, només estimem allò que entenem i només entenem allò que aprenem”.

Tots tenim algun paisatge meravellós que espera el nostre amor i la nostra comprensió. Som una societat civil universal amb una necessitat urgent d'educació. Per tant, cal que formem cercles paisatgístics i que tots plegats aprenguem mitjançant aquest procés. Hi ha qui dubta d'aquella dita que diu que al final de l'arc de Sant Martí hi ha una olla plena d'or, però l'arc de Sant Martí només és la meitat superior d'un cercle de paisatge i, per tant, potser l'olla d'or és el símbol del tresor que podem trobar si ens animem a redescobrir el nostre paisatge.

Referències bibliogràfiques

CERVANTES, Miguel de (2005). *L'Enginyós cavaller Don Quixot de la Mancha*. Barcelona: Edicions 62.

COELHO, Paulo (2009). *L'alquimista*. Barcelona: Proa.

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> [consulta: 07.10.2009].

European Rural Heritage Observation Guide (2006). Estrasburg: Consell d'Europa.

FEEHAN, John (2005). “The future landscape: a blueprint for conservation”, *Naturopa*, núm. 103, p. 43.

FROST, Robert (2003). *Gebre i sol*. Barcelona: Quaderns Crema.

MACHADO, Antonio (2003). *Poesías completas*. Madrid: Espasa Calpe.

MACHADO, Antonio; BARNSTONE, Willis (tr.) (2004). *Border of a dream: selected poems of Antonio Machado*. Copper Canyon Press, p. 280.

NERUDA, Pablo; BELITT, Ben (ed.) (1974). *Pablo Neruda: five decades, a selection (poems, 1925-1970)*. Nova York: Grove Press, p. 185.

NERUDA, Pablo (2008). *Antología poética*. Barcelona: Espasa Calpe.

O'DONOHUE, John (1998). *Anam Cara: el libro de la sabiduría celta*. Barcelona: Emecé.

O'REGAN, Terry (2008). *A Guide to Undertaking a Landscape Circle Study in Seven Easy Steps*. Waterfall: Landscape Alliance Ireland.

O'Regan, Terry (2009). *European Local Landscape Circle Studies Implementation Guide*. Estrasburg: Consell d'Europa.

PEDROLI, Bas; VAN DOORN, Anne; DE BLUST, Geert; et al. (eds.) (2007). *Europe's Living Landscapes – Essays exploring our identity in the countryside*. Zeist: KNNV Publishing.

ZAFÓN, Carlos Ruiz (2005). *L'ombra del vent*. Barcelona: Planeta.



Acadèmia Europea per la Cultura del Paisatge Petrarca

Laurens Bockemühl

El terme *paisatge* té relació amb la capacitat d'observar una realitat externa que es percep de manera conscient a través dels sentits i amb la capacitat d'expressar el que suggereix. El paisatge és un conjunt nascut de la interacció entre els humans i el seu entorn. Formem part del paisatge però, alhora, som capaços de mantenir-nos-en al marge: ens distanciem d'un entorn físic que considerem exclusivament extern, una separació que ens permet ser conscients d'allò que podem veure i experimentar.

La tasca de l'Acadèmia Europea per a la Cultura del Paisatge Petrarca, creada l'any 2000 amb l'objectiu fundacional de col·laborar en el desplegament del Conveni europeu del paisatge, se centra principalment en la relació entre la població i el paisatge. Els professionals implicats en aquest projecte consideren que el primer pas per arribar a entendre els paisatges actuals i trobar noves vies de desenvolupament sostenible del paisatge passa per educar les consciències.

El poeta italià Francesco Petrarca va ser un dels escassos personatges de l'edat mitjana que va parlar de l'experiència de distanciar-se conscientment del seu propi entorn, arran de la seva ascensió al Mont Ventoux, l'any 1336, per contemplar des del cim les vistes del paisatge. A l'edat mitjana, la separació entre l'home i la natura que l'envoltava pràcticament no existia, tot i que no cal retrocedir tan enrere en la història, ja que només ens hem de fixar en els nostres fills. Un nen de cinc anys, per exemple, no se sent atret pels paisatges atractius o per les vistes espectaculars, sinó que se'n sent part i hi interactua directament. No és fins més tard, pels volts dels deu anys, que el nen comença a veure el món com una realitat separada.

Per il·lustrar aquesta idea d'unitat entre home i paisatge, trobem una anècdota interessant a Austràlia. En una escola, el mestre va demanar als alumnes que dibuixessin un autoretrat. Un dels alumnes, un nen aborigen, va fer un dibuix d'un paisatge. En aquest cas, el paisatge constitueix un element indissociable de la identitat cultural d'aquest poble. La consciència moderna percep que som quelcom separat del nostre entorn, una evolució que ens ha fet perdre el contacte amb el nostre propi entorn viu. La degradació d'aquest entorn ens empeny a buscar un enfocament nou i conscient que ens permeti renovar els vincles amb el paisatge.

D'una banda, la possibilitat de prendre consciència dels nostres paisatges té unes implicacions positives, ja que ens aporta llibertat i ens fa responsables de les nostres accions. De l'altra, hi ha el risc de perdre la vinculació íntima amb el paisatge. Si ens fixem en la nostra situació, no ens costarà gens apreciar que una bona part de la nostra vida interior (la reflexió, la percepció i l'atenció) està desvinculada del paisatge que ens envolta i té cada cop més relació amb imatges, teories i realitats virtuals creades per l'home. Les nostres motivacions estan dominades per conceptes que imposem sobre el nostre entorn, sense tenir en compte les qualitats específiques d'un paisatge determinat. Aquesta tendència es fa cada cop més palesa en el paisatge.

Aquesta separació de la població i del paisatge ha portat els paisatges europeus a una situació de crisi evident, que comporta tot un repte amb vista al nostre sentit de responsabilitat com a éssers humans. L'Acadèmia Petrarca té el convenciment que la degradació dels paisatges té relació amb la manera de pensar i contemplar el paisatge per part de la població. Per aquesta raó, en els tallers que realitza, l'Acadèmia Petrarca proposa prendre consciència de la manera com s'observa el paisatge. Si, en el marc d'un taller, s'analitza i s'observa un paisatge i tot seguit es posen aquestes descripcions en comú, es pot apreciar que les diferents conclusions tenen molta relació amb els propis aprenentatges i amb els elements que configuren les lògiques de cada persona. Així, un botànic es fixarà en els detalls de la flora, un artista subratllarà més la composició de colors i un pagès segurament farà més èmfasi en els "mals" usos del sòl. Per tant, es pot afirmar que, com a éssers humans, realment no experimentem el paisatge en tot el seu context, sinó més aviat com una suma de diferents detalls.

Si estem disposats a escoltar i a mirar sense restriccions, segurament ens adonarem de les nostres limitacions i mancances. Aquesta condició és una de les claus per arribar a comprendre altres persones amb punts de vista totalment diferents i per poder obrir les portes a una perspectiva molt més àmplia del paisatge. Des d'aquesta òptica, doncs, l'Acadèmia Petrarca aspira a reforçar les vies que han de permetre desenvolupar les aptituds perceptives en diferents nivells a fi i efecte de garantir una capacitat de judici independent, base imprescindible per passar a l'acció. L'objectiu



Imatge 1. L'Acadèmia Petrarca organitza tallers, conferències i classes relacionades amb el paisatge.

fonamental és potenciar la percepció de les característiques del paisatge i reconèixer-ne la interacció i els efectes estètics i físics.

La tasca de l'Acadèmia Europea per a la Cultura del Paisatge Petrarca es fonamenta en un llarg procés de recerca conduït per Jochen Bockemühl d'ençà del final de la dècada dels anys seixanta del segle xx a l'Institut de Recerca de Ciències Naturals del Goetheanum de Dornach, a prop de Basilea (Suïssa). Aquest projecte de recerca ha permès desenvolupar la capacitat d'establir connexions intuïtives amb els fenòmens naturals i els aspectes del paisatge més diversos i analitzar-los d'una manera pertinent a través de l'experiència personal. Aquest procés no tan sols s'ha produït a Dornach, sinó també en molts altres indrets d'Europa i d'altres continents, amb pobles i paisatges diferents. La metodologia emprada té les seves arrels en la fenomenologia de Goethe.

Setmanes pràctiques d'observació i planificació paisatgístiques

L'Acadèmia Petrarca organitza tallers, conferències i classes relacionades amb el paisatge. Entre aquestes activitats destaquen les setmanes pràctiques d'observació i planificació paisatgístiques, celebrades en diferents ciutats europees des del 1986 en col·laboració amb entitats locals. Les setmanes pràctiques, que formen part de projectes o processos de llarga durada, fan èmfasi especialment en els exercicis per reforçar les aptituds de percepció sensorial, uns exercicis vinculats a aspectes reals relacionats amb el paisatge de l'entorn. Els organitzadors locals conviden l'Acadèmia Petrarca a oferir assessorament o ajuda en matèria de planificació paisatgística. Entre els organitzadors dels projectes hi figuren granges ecològiques, institucions socials i terapèutiques, agricultors i empreses i institucions vinculades a la protecció de la natura i el medi ambient.

Per exemple, l'any 1995 els fundadors de l'actual Acadèmia Petrarca van organitzar una setmana pràctica del paisatge a Hongria, a la conca del riu Dörögdt. En aquell cas, els organitzadors van ser tres municipis que s'havien unit per elaborar plegats un pla de desenvolupament paisatgístic. La setmana pràctica es va desenvolupar conjuntament amb representants dels municipis, els experts responsables del pla, un grup d'estudiants de Budapest i altres estudiants d'arreu d'Europa. I precisament aquesta diversitat de participants, provinents de professions, circumstàncies i paisatges molt variats, va ser el que va permetre trobar noves idees de desenvolupament paisatgístic.

L'any 2005, l'Acadèmia Petrarca va organitzar una setmana en una granja anomenada Hohenberg, al sud-oest d'Alemanya. Aquesta granja està especialitzada en la formació de nens i adults i, per tant, tenia un interès especial a treballar i desenvolupar el tema del paisatge d'una manera que s'adaptés al seu enfocament pedagògic. Arran de l'impuls que va aportar la setmana pràctica van néixer diferents projectes, com ara una iniciativa de recuperació d'un rierol proper a la granja i d'elements paisatgístics del seu entorn. Actualment, Petrarca dóna suport al procés com a entitat assessora.

L'exemple més recent és la setmana paisatgística celebrada a Feuilla del 23 al 29 de maig de 2010. Feuilla és una petita localitat de menys de

100 habitants situada al peu dels Pirineus, a prop de Perpinyà (França), que, com molts altres pobles de muntanya, corre el risc de quedar abandonada o només habitada estacionalment si no s'hi produeixen canvis. El poble no té comerços i la superfície cultivable del seu terme, sobretot horts i vinyes, va quedant progressivament abandonada. L'alcalde i la resta de representants del municipi tenen la voluntat d'actuar per contrarestar aquesta tendència i, per això, valoren noves propostes de desenvolupament. A la zona s'hi han dut a terme nombrosos estudis científics, a causa d'unes característiques especials que val la pena difondre, com ara la presència d'una espècie rara d'àliga, l'àliga perdiguera o cuabarrada (*Aquila fasciata*), que viu a les muntanyes de la zona. El municipi de Feuilla està integrat dins del Parc Natural Regional de la Narbonnaise en Méditerranée.



Imatge 2. Els tallers van permetre estudiar diferents aspectes del paisatge de Feuilla.

Descriure la unitat formada per aquest conjunt de qualitats especials presenta certes dificultats. Què comporta per al paisatge la presència de l'àliga perdiguera? Segons els representants de Feuilla es tracta d'una

qüestió d'identitat. En aquest context, es va convidar l'Acadèmia Petrarca a estudiar i descobrir, juntament amb els representats locals, el que podríem anomenar el *genius loci* local. Els resultats havien de constituir la base des de la qual caldria actuar i definir unes bones pautes de desenvolupament de futur. Durant la setmana pràctica, les activitats es van dur a terme principalment en grups, a l'aire lliure, al poble i el seu entorn. Es van organitzar quatre tallers articulats al voltant de quatre grans temes, que van estudiar diferents aspectes del paisatge de Feuilla i van permetre entrenar les aptituds de percepció per tal de reforçar els vincles directes amb el paisatge.

Mesures metodològiques per reforçar la relació entre l'home i el paisatge

Per tal de reforçar les vinculacions directes amb el paisatge, l'Acadèmia Petrarca ha desenvolupat un important ventall d'exercicis. Segons el procés de treball desplegat i les persones que hi participen s'utilitzen uns exercicis o uns altres. Es tracta sempre d'un procés individual i obert, en què els coordinadors de l'exercici també participen però han d'actuar només com a dinamitzadors de la gestió del procés i del desenvolupament de les diferents aptituds. La possibilitat de definir uns resultats i compartir-los amb els altres participants del taller està a les mans de la resta del grup.

La tasca de l'Acadèmia Petrarca sempre ha estat relacionada amb l'educació, però no pas amb la intenció d'ensenyar a les persones com han de definir, veure o interpretar el paisatge, sinó amb la idea d'ajudar a desenvolupar les aptituds per abordar el paisatge sense prejudicis, com a primer pas per reforçar la vinculació amb el paisatge i per arribar a entendre'l correctament. D'una banda, els éssers humans han d'aprendre a desenvolupar els seus objectius i la seva manera de treballar a partir de les percepcions de la natura i, de l'altra, han de reflexionar sobre la seva relació amb allò que perceben per mitjà de l'observació. Així, cal afrontar la disjuntiva fonamental d'estar connectats al paisatge o bé de reflexionar-hi. Per això, un dels elements crucials dels tallers és l'alternança freqüent entre el treball de camp, per tal de percebre el paisatge i experimentar-hi, i la feina *interior*,

que consisteix a reproduir les imatges i les impressions pròpies i a reflexionar sobre les experiències.

A tall d'exemple es descriu la metodologia utilitzada en el marc d'un taller: en primer lloc, una passejada preliminar per l'entorn, en silenci, permet observar el paisatge amb tots els sentits, amb tota la intensitat possible. Cal mirar de frenar les pròpies interpretacions, explicacions o valoracions dels fenòmens que es perceben, tot intentant mantenir una visió oberta i atenta. Tot seguit, el grup es troba i intercanvia descripcions sobre el que s'ha vist i experimentat, tot mirant que la resta de participants ho segueixin i se'n puguin anar formant una imatge mental clara. Evidentment, aquesta descripció inicial està influenciada per les pròpies interpretacions. Per exemple: "Aquesta vall té aquest aspecte *perquè* l'aigua li ha donat aquesta forma", tot i que de fet no s'ha vist cap rastre d'aigua. També està influenciada pels propis sentiments i valoracions: "És un lloc bonic". Aquestes dues òptiques no permeten entendre realment el paisatge. Es poden plantejar exercicis complementaris com ara demanar a tots els participants que descriguin el paisatge dels seus llocs d'origen o dels seus racons preferits, ja que compartir aquestes descripcions i parlar-ne és una bona manera de prendre consciència de les intencions i els prejudicis de cadascú en la seva relació amb el paisatge. La percepció del paisatge no ha de prescindir d'aquest component individual i subjectiu, sinó més aviat treballar-hi d'una manera conscient.

Si es vol aspirar a adoptar una percepció conscient cal obrir els sentits a les impressions externes, però també s'han de formular conceptes. I, de fet, ho fem constantment quan estem desperts. Quan, en alguna ocasió poc freqüent, no som capaços d'alinejar la percepció sensorial i els conceptes tenim una sensació estranya, com per exemple a la nit: veiem una ombra enmig de la foscor, però no sabem què és i tenim por fins que la reconeixem, és a dir, fins que hi associem el concepte. Per tant, la percepció pròpia sempre té una part activa, alguna cosa que cal confegir o trobar dins nostre per completar la realitat. I aquest punt té una importància cabdal. Tanmateix, també pot passar que els propis conceptes impedeixin anar més enllà. Molt sovint, quan ens adonem que un objecte és una taula o un arbre ja en tenim prou i centrem l'atenció en altres coses. Un altre exercici consisteix a intentar canviar els conceptes que normalment es fan servir com a eines de

valoració per preguntes que permetin obrir els sentits i aprofundir les percepcions. Per exemple, en el cas d'un roure, es pot preguntar quin aspecte té, quines són les característiques d'un roure concret. Segur que serà ben diferent de tots els arbres que s'han vist fins aleshores i és indubtable que si es torna a observar el mateix arbre l'endemà s'hi veuran molts aspectes nous que ens havien passat per alt.

Fer servir termes i conceptes comporta una reducció dels fenòmens i, per tant, hem de mirar d'obrir-nos, de reconèixer la realitat en tota la seva diversitat. D'aquesta manera, la nostra imatge de l'arbre serà més rica. També es poden fer servir els dibuixos i la pintura per estimular l'atenció, per concentrar-nos en el que veiem per tal de dibuixar-ho i pintar-ho després.

Tots aquests exercicis estan orientats a reforçar l'atenció: ara ja tenim un bon grapat d'imatges i detalls de tot el que hem vist, sentit o tastat, però en quina posició queda el paisatge com a conjunt? Totes les impressions deixen un record, una imatge que es podria anomenar *imatge fantasma*.¹ Després d'un dia llarg i intens de treball al paisatge, apareix la imatge fantasma, per exemple al matí següent, un cop ja hem dormit i *digerit* les impressions pròpies. Talment com un somni, aquesta imatge fantasma és molt delicada i, per això, molt difícil de capturar i d'expressar. És una atmosfera o una imatge determinada, que comprèn totes les impressions del dia anterior i que ens transporta a l'arrel o l'origen d'una idea del caràcter del paisatge que hem estudiat. El proper pas de la metodologia és aconseguir que aquesta imatge fantasma sigui més nítida, mirar de reproduir-la un altre cop. Per això, cal intentar recuperar tot el que es pugui del dia abans i intercanviar-ne les descripcions amb els altres participants. Mentre ho fem, ens anem adonant dels *buits* de la nostra pròpia imatge del paisatge i sentim la necessitat de tornar a sortir a fora per estudiar el paisatge des d'una perspectiva renovada. Ens fixem en els detalls amb una visió cada cop més transformada. Quin paper té aquest detall o aquest altre en el conjunt? Com es pot apreciar la relació entre els detalls? On són els límits, els contrastos o les interrupcions o transicions del paisatge?

¹ Nota dels editors: una imatge fantasma és una il·lusió òptica que comporta la persistència de la visió d'una imatge després que l'estímul hagi desaparegut.

Arribats a aquest punt, cada cop som més capaços de desenvolupar una sensibilitat més gran vers la vida en el paisatge, una realitat que no podem veure des de la nostra òptica habitual, que no podem definir. Per prendre'n consciència cal una mena d'intuïció artística. Pot ser molt útil mirar d'expressar-ho d'una manera artística, mitjançant el dibuix, la música, la dansa o una altra forma creativa. Resulta molt interessant trobar semblances entre les nostres pròpies imatges mentals i aquestes expressions individuals.



Figura 1. Fulles de lletsó oleraci desordenades. Font: Bockemühl i Biesantz, 1986: p.14.

Un senzill exercici demostra que tenim un sentit que ens pot ajudar a descobrir aspectes fonamentals de la vida a la natura. La figura 1 presenta les formes de les fulles d'una planta. En aquest cas, es tracta del lletsó oleraci (*Sonchus oleraceus*), però amb vista a l'exercici el tipus de planta no té cap importància, ja que el principi funciona amb moltes altres plantes. L'exercici consisteix a disposar les fulles d'una manera atractiva, formant una seqüència harmònica. Per fer-ho, cal jugar-hi una mica i anar canviant la composició, allunyar-se'n i comprovar l'efecte estètic. Per trobar la seqüència bona es fa servir una mena de sentit artístic d'harmonia, el sentit de so interior que Vassili Kandinski descriu a la seva obra *Über das Geistige*

in der Kunst (“De l’espíritual en l’art i en la pintura en especial”, 1912). En darrera instància, el més interessant és comprovar que aquesta composició no és accidental, sinó que respon exactament a la seqüència de les fulles al voltant de la tija de la planta (vegeu la figura 2). Aquesta conclusió mostra un procés que no es pot veure en la realitat perquè es produeix entre les fulles: les fulles són el resultat visible d’un moviment en certa manera invisible. Per *veure* aquest procés l’hem de recrear activament dins nostre.



Figura 2. Fulles de lletsó oleraci ordenades. Font: Bockemühl i Biesantz, 1986: p.14.

Desenvolupar aquesta mena d’aptituds perceptives reclama un enfocament a mig camí entre l’art i la ciència: art pel sentit de l’estètica en el seu significat original, entès com l’art d’una percepció sensorial i una experiència conscients; i ciència pel que fa a la comprensibilitat i la transparència dels resultats. Aquest procés permet experimentar cada vegada més tot el conjunt o el *genius loci* d’un paisatge d’una manera conscient.

A tall de conclusió

No cal dir que els criteris i les idees que han de bastir el desenvolupament futur del paisatge no evolucionen *automàticament* gràcies a l'existència de tallers, conferències i classes, ja que depenen de les voluntats individuals de les persones que viuen en els paisatges i que hi treballen. Tanmateix, aquesta mena d'esforços han de contribuir a reforçar els vincles amb la natura i a potenciar el respecte essencial envers la seva integritat, i han de servir per transformar la interacció humana amb el paisatge, per tal que les seves activitats deixin de ser destructives i passin a ser creatives, d'una manera positiva. Aquest és el camí que l'Acadèmia Europea per a la Cultura del Paisatge Petrarca² proposa per fomentar un desenvolupament sostenible d'un paisatge humà i, alhora, viable.

Referències bibliogràfiques

BOCKEMÜHL, Jochen; BIESANTZ, Hagen (1986). *Lebenszusammenhänge erkennen, erleben gestalten*. Dornach: Naturwissenschaftliche Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum.

BOCKEMÜHL, Jochen (ed.) (1992). *Awakening to landscape*. Dornach: Natural Science Section at Goetheanum.

KANDINSKY, Vassily (1959). *Über das Geistige in der Kunst*. Bern-Bümplitz: Benteli-Verlag. [Edició original de 1912]. [*Concerning the spiritual in art* [en línia]. <<http://www.mnstate.edu/gracyk/courses/phil%20of%20art/kandinskytext.htm>> [consulta: 06.11.2010].

PEDROLI, Bas; VAN MANSVELT, Jan Diek (2006). "Landscape and awareness-raising, training and education", dins *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention*. Estrasburg: Council of Europe Publishing, p. 117-140.

PEDROLI, Bas (ed.) (2000). *Landscape – Our Home*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

PEDROLI, Bas; VAN ELSSEN, Thomas; VAN MANSVELT, Jan Diek (2007). "Values of rural landscapes in Europe. Inspiration or by-product",

NJAS Wageningen Journal of Life Sciences, vol. 54, núm. 4, p. 431-447.

PETRARCA, European Academy for the Culture of Landscape. *Position Paper* [en línia]. <http://www.petrarca.info/pdf/PETRARCA_Positionpaper_EN.pdf> [consulta: 27.03.2010].

PETRARCA, Francesco (1996). *Die Besteigung des Mont Ventoux*. Berlín: Insel. (Insel-Bücherei; 1163).

VAN MANSVELT, Jan Diek; PEDROLI, Bas (2003). "Landscape, a matter of identity and integrity. Towards sound knowledge, awareness and involvement", dins Hannes Palang, Gary Fry (eds). *Landscape Interfaces*. Boston: Kluwer, p. 375-394.

VAN MANSVELT, Jan Diek; PEDROLI, Bas (2005). "The role of training and education of landscape architects, in view of the links between landscape and agriculture", *Proceedings of the Seminar "The role of training in the implementation of the policy of sustainable spatial development in Europe"*. Estrasburg: Consell d'Europa, p. 60-67.

ZEHNTNER, Hans-Christian; PEDROLI, Bas (2007). "Grundrecht Landschaft", *Das Goetheanum*, vol. 86, núm. 13, p. 1-3.

² Per obtenir més informació sobre l'Acadèmia Petrarca i les seves activitats, consulteu el document *Position Paper*, publicat en anglès, alemany, francès i italià, i el lloc web www.petrarca.info.



Nosaltres Fem el Nostre Paisatge: un projecte educatiu i de sensibilització

Nataša Bratina Jurkovič

Els darrers anys, l'Associació Eslovena de Paisatgistes ha percebut que, des d'aquesta professió, s'ha fet molta feina en els àmbits de la recerca, l'avaluació del paisatge i la planificació territorial i, en canvi, això no ha estat així en l'educació i la sensibilització de la població en relació amb la importància del paisatge. Per intentar canviar aquesta tendència, l'any 2004 es va posar en marxa el projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge (We are Making our Landscape), que incloïa diverses activitats i esdeveniments.

El projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge va néixer amb la voluntat de difondre el concepte de *paisatge* a la població i, al mateix temps, donar a conèixer els valors i els canvis dels paisatges eslovens. La idea del projecte era aplicar l'article 6 del Conveni europeu del paisatge, que diu que cal comprometre's "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".

Objectius del projecte

El desenvolupament econòmic i social té una plasmació en l'aspecte del paisatge, influeix en la seva transformació. Atès que no es poden aturar els canvis en els paisatges, cal afrontar-los de manera minuciosa i creativa. Per tal de gestionar i planificar creativament els paisatges eslovens, és vital que tant els professionals i els experts en paisatge com la població en general hi estiguin familiaritzats. Cal tenir en compte que les característiques visuals del paisatge depenen de les imatges mentals que la societat en té, ja que les imatges mentals influeixen en la relació de la població amb el paisatge i, per tant, en les actuacions sobre aquest paisatge. Així doncs, en bona part, la qualitat del paisatge depèn dels processos de desenvolupament, però també de la voluntat de les persones de prendre decisions sobre l'evolució futura del territori i sobre el destí del patrimoni paisatgístic propi.

Amb el projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge, es pretenia fomentar la percepció de l'entorn quotidià per part de nens i adults, com també incrementar-ne la sensibilització pel que fa a la qualitat del paisatge.

L'objectiu final era aconseguir que, des de la primera infància, la població desenvolupés una relació amb l'entorn, l'espai físic i el paisatge basada en una informació adequada.

El projecte també pretenia sensibilitzar la societat que, abans d'intervenir en el paisatge, és necessari tenir en compte els valors del paisatge i la importància que li atorga la població. En aquest procés cal considerar les últimes fites assolides en aquest camp i els objectius del Conveni europeu del paisatge que, en el cas d'Eslovènia, va entrar en vigor el mes de març del 2004. Per assolir aquests objectius, el projecte es va centrar en la formació dels pedagogs, els mestres, els nens, els pares i la població en general. Amb un títol suggeridor com és *Nosaltres Fem el Nostre Paisatge*, s'intentava expressar que l'actitud i la manera de viure de totes les persones que habiten en un entorn determinat influeixen en l'estat del paisatge i que, per tant, tots contribuïm a crear el nostre paisatge quotidià.

Activitats en el marc del projecte *Nosaltres Fem el Nostre Paisatge*

El projecte, que va durar de l'octubre del 2004 al maig del 2005, va consistir en diverses activitats i esdeveniments, com per exemple el disseny d'una sèrie de pòsters sobre els paisatges eslovens, un seminari que incloïa un taller d'un dia de durada, la publicació del material obtingut al taller esmentat, un concurs d'art i de fotografia amb una exposició de les obres seleccionades, i, finalment, la presentació del projecte al congrés internacional Paisatge i Societat, celebrat a Ljubljana l'11 i el 12 de maig del 2006. Tot el projecte va ser desplegat per l'Associació Eslovena de Paisatgistes, en col·laboració amb el Departament de Paisatgisme de la Facultat de Biotècnica de la Universitat de Ljubljana i amb el suport financer del Ministeri de Medi Ambient i Planificació d'Eslovènia i de diversos patrocinadors.

Publicació de la sèrie de cinc pòsters “Paisatges eslovens”

Els cinc pòsters estaven inspirats en el projecte de recerca *Distribució regional dels tipus de paisatge a Eslovènia* (1998), en el qual es definien cinc regions diferents al país segons el tipus de paisatge. Cada pòster presentava una d'aquestes regions amb les fotografies més característiques del tipus de

paisatge corresponent. A més, les fotografies anaven acompanyades d'una breu descripció del tipus de paisatge i cada pòster contenia una explicació detallada dels conceptes de *paisatge*, *paisatge cultural eslovè* i *paisatge excepcional*. L'objectiu d'aquesta iniciativa era contribuir a la familiarització de la població amb el concepte de *paisatge* i en concret amb els paisatges eslovens. La sèrie de cinc pòsters es va publicar l'octubre del 2004 en una edició de 500 còpies per pòster.



Imatge 1. Es va convocar un concurs en el qual els infants havien de representar el paisatge propi mitjançant el dibuix, la pintura, la fotografia o l'elaboració d'una maqueta.

Seminari i taller del projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge

El novembre del 2004 es va celebrar a Ljubljana un seminari acompanyat d'un taller de presentació del projecte per a professors de primària i educació infantil i altres persones interessades en la gestió del paisatge. El taller, al qual van assistir 50 participants (la majoria professors de primària), es va centrar en qüestions com ara l'aparició de la noció de *paisatge*, el paper dels paisatgistes en la societat i com percebre, analitzar i modelar el paisatge. Els

participants van debatre activament els temes que se'ls presentaven i van fer suggeriments d'allò més interessants sobre altres maneres de difondre el coneixement.

La publicació realitzada amb motiu de a la celebració del taller de Nosaltres Fem el Nostre Paisatge, apareguda el novembre del 2004, es va elaborar pensant en el públic general i, especialment, en els agents educatius, com per exemple professors, educadors i pares. L'objectiu era que fos una eina didàctica per a les matèries relacionades amb les ciències naturals, el medi ambient i l'art als centres d'educació infantil i primària. La publicació conté la presentació del projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge, una definició del concepte de *paisatge*, com també del *paisatge cultural* i *natural*, una presentació del Conveni europeu del paisatge, una descripció del projecte de recerca *Distribució regional dels tipus de paisatge a Eslovènia*, informació sobre la percepció del paisatge i sobre els valors del paisatge, una anàlisi del paisatge en el cas de la zona càrstica de Radensko Polje i informació sobre la representació del paisatge. La publicació, que es pot demanar a l'Associació Eslovena de Paisatgistes, es va llançar en una edició de 150 còpies.

Concurs i exposició de dibuixos i fotografies

El concurs de dibuixos i fotografies sobre la gestió del paisatge, que va tenir lloc entre novembre i desembre del 2004, tenia una finalitat educativa i de sensibilització i anava destinat a nens amb una edat compresa entre els quatre i els quinze anys. El concurs consistia a observar el propi paisatge i representar-ne les imatges característiques mitjançant el dibuix, la pintura, la fotografia o l'elaboració d'una maqueta. Així doncs, es va demanar als nens que captessin situacions concretes o elements concrets característics del seu paisatge.

La campanya de difusió del concurs va incloure anuncis al lloc web de l'Associació Eslovena de Paisatgistes i als mitjans de comunicació, com també un enviament de la informació corresponent a tots els centres d'educació infantil i primària d'Eslovènia.

En el concurs hi van participar 90 escoles de primària i 43 centres d'educació infantil. S'hi van presentar 1.029 obres: 797 dibuixos i pintures, 22 maquetes i 210 fotografies. Les obres es van dividir en les catego-

ries següents per grups d'edat i tècniques: grup A, de quatre a sis anys, que van aportar 343 dibuixos i pintures, 37 fotografies i 7 maquetes; grup B, de set a deu anys, que van aportar 258 dibuixos i pintures, 15 fotografies i 5 maquetes, i, finalment, grup C, d'onze a quinze anys, que van aportar 196 dibuixos i pintures, 158 fotografies i 9 maquetes. Els motius o temes de la majoria de les obres eren els paisatges naturals i culturals, la ciutat i els paisatges urbans, els patrons del paisatge (a vegades presentats de manera abstracta), els nens i els patis de les escoles, els jardins privats, elements concrets del paisatge (arbres, flors, cases, molins) i, òbviament, les persones i els animals com a elements del paisatge.

El jurat d'experts estava format per deu persones que representaven el Departament de Paisatge de la Universitat de Ljubljana i per paisatgistes membres de l'Associació Eslovena de Paisatgistes. Els criteris de selecció van ser els següents: creativitat, innovació, llegibilitat, missatge transmès i composició (proporcions, jerarquia, ritme, contrast, èmfasi i articulació dels elements estructurals). Es van premiar 95 obres, 63 per obres individuals, 19 per obres en grup i 13 premis especials per a grups. Aquests premis especials es van concedir per la realització d'obres destacades, la unitat de les obres col·lectives, l'ús de mètodes de treball innovadors i, en altres casos, la presentació exhaustiva del mètode com a projecte per part del grup. Val a dir que els premis van rebre el patrocini de les autoritats locals i nacionals, museus, editorials, llibreries, empreses d'horticultura i empreses relacionades amb la planificació del paisatge.

El concurs va culminar amb una exposició de les millors obres seleccionades i la cerimònia de lliurament de premis a nens, professors i pares, celebrada al Museu Tècnic d'Eslovènia, a Bistra, el 27 de maig de 2005. L'exposició es va poder veure en l'esmentat museu de maig del 2005 a febrer del 2006.

Presentació del projecte en la IV Trobada dels Tallers per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge

El projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge es va presentar amb motiu de la IV Trobada dels Tallers per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge, celebrada a Ljubljana els dies 11 i 12 de maig del 2006. En el transcurs del congrés, es va organitzar una exposició al castell de Ljubljana de les

millors obres seleccionades durant el concurs esmentat. Simultàniament, es va publicar un fullet dedicat al projecte i, sobretot, als seus resultats, que es va fer arribar a totes les escoles de primària i centres educatius d'Eslovènia, com també a tots els participants en la implementació del projecte i als mitjans de comunicació.

A tall de conclusió

En bona part, un adequat desenvolupament del paisatge depèn del coneixement i la sensibilització de la societat respecte a la importància del paisatge. Per tant, és cabdal que l'educació sobre el paisatge i el seu paper en la vida quotidiana siguin presents en les diferents etapes educatives. El projecte Nosaltres Fem el Nostre Paisatge desplegat a Eslovènia pot servir de model per a aquest tipus de programes educatius i de sensibilització.

Nosaltres Fem el Nostre Paisatge va ser concebut amb múltiples dimensions i objectius. El projecte va gaudir d'un gran èxit i reconeixement a Eslovènia pel fet d'estar basat en la creativitat així com en la voluntat de promoure que nens i educadors reflexionessin sobre els valors del paisatge i sobre la qualitat de vida del seu entorn quotidià. La principal finalitat del projecte va ser conscienciar la població que al seu voltant, al lloc on vivien, hi havia paisatges bells i agradables de visitar, on la gent se socialitzava, jugava i descansava.

Investigar sobre l'entorn, pensar-hi, observar els paisatges i provar de dibuixar-los, pintar-los, fotografiar-los o representar-los per mitjà d'una maqueta van ser fites molt importants per als nens participants en el projecte. Van debatre el contingut dels seus treballs amb els educadors i se'ls va animar a sortir a la natura, a recórrer el seu entorn, a fi de conscienciar-los que els seus paisatges eren, per a ells, els més importants i valuosos. Se'ls volia transmetre el missatge que a tot arreu es poden trobar paisatges especials, agradables, únics i, per tant, extraordinaris per als seus habitants.

Els agents educatius (professors, educadors i pares) es van engrescar molt amb el projecte i la seva execució. En el debat i l'enquesta duts a terme posteriorment, van manifestar el desig que en el currículum escolar hi hagués altres continguts similars en què els nens poguessin parlar de



Imatge 2. El concurs i l'exposició van ajudar a incrementar la conscienciació dels alumnes sobre el fet que l'actitud i les accions de les persones que viuen en un territori n'influencien l'estat i l'aparença i contribueixen a la creació del paisatge quotidià.

valors tot desenvolupant la creativitat, i van argumentar que als professors sovint els falta temps per afegir nous continguts a l'hora de tractar les matèries obligatòries. Per aquest motiu, aquest tipus de projectes educatius que en promouen la implementació als centres d'educació primària i infantil són molt benvinguts.

El format de concurs va resultar molt adient per als nens, atès que la competitivitat els va motivar per millorar les seves creacions. Alhora, el projecte els va permetre aprendre sobre el paisatge i els va portar a reflexionar sobre el tema concret que apareixia després reflectit a les seves creacions. El resultat final, l'exposició de tots els treballs i el lliurament d'un premi davant d'un públic més ampli, va ser en general molt positiu per als nens. Els va fer molta il·lusió veure la feina pròpia exposada i tenir l'oportunitat de valorar la dels altres. Tant nens com educadors van rebre un premi per haver participat en el projecte, cosa que va generar moltes cares de felicitat en l'acte de lliurament dels guardons. Alguns dels participants van expressar la seva satisfacció per haver pogut desenvolupar una idea pròpia

amb total llibertat, i tots es van mostrar disposats a participar novament en projectes similars. Per als impulsors de la iniciativa, va ser especialment satisfactori haver-la pogut portar a terme, i encara més amb un èxit que va superar les expectatives.

Cal remarcar el fet que, amb aquest projecte, les generacions més joves van aprendre sobre el paisatge, la seva importància i els seus valors, cosa que coincideix amb un dels objectius del Conveni europeu del paisatge. A més, Nosaltres Fem el Nostre Paisatge va ajudar a incrementar la conscienciació ciutadana sobre el fet que tots els que viuen en un determinat territori n'influencien l'estat i l'aparença amb l'actitud i les accions pròpies, i contribueixen així a la creació dels paisatges propis, de l'entorn vital quotidià. Els participants en el projecte també van prendre consciència del fet que un espai de qualitat i uns paisatges ben preservats i dotats de nombrosos elements naturals i culturals constitueixen un recurs important i finit. Si es deixen perdre paisatges de gran valor a causa de la pressió excessiva d'alguns sectors econòmics, es perden per sempre més, ja que



Imatge 3. Algunes de les maquetes presentades al concurs.

són irremplaçables, i aquesta desaparició comporta també un empitjorament de la qualitat de vida.

Els nous coneixements aportats per aquest projecte esdevindran clau quan en el futur aquests nens participin en processos de participació pública per decidir sobre la protecció i l'evolució dels paisatges, sobre el seu entorn quotidià. Una participació ciutadana eficaç només és possible si la població ha rebut la informació i l'educació adequades, i aquest esforç de formació i conscienciació és especialment reeixit quan s'inicia des dels primers cicles escolars, amb iniciatives com Nosaltres Fem el Nostre Paisatge.

Referències bibliogràfiques

BRATINA Jurkovič, Nataša (2007). "Activities of the Slovenian Association of Landscape architects in education and professional public, awareness-raising and presentation of the project "we are Making our Landscape", dins *Fourth Meeting of the Workshops for the Implementation of the European Landscape Convention, Ljubljana, 11-13. Maig de 2006*. Estrasburg: Consell d'Europa, p. 305-312.

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> [consulta: 07.10.2009].

DRUŠTVO KRAJINSKIH ARHITEKTOV SLOVENIJE. *Projects: Mi urejamo krajino - We are Making our Landscape* [en línia]. <<http://www.dkas.si>> [consulta: 16.11.2010].

Annex

Educació en paisatge per a infants¹

Benedetta Castiglioni

1. Nota dels editors: traducció catalana de la versió italiana de l'informe *Education on Landscape for Children*. L'informe es va presentar en la V Conferència del Consell d'Europa sobre el Conveni Europeu del Paisatge celebrada a Estrasburg els dies 30 i 31 de març de 2009. La versió italiana editada pel Museu d'Història Natural i Arqueologia de Montebelluna porta per títol *Educare al paesaggio*.

Índex

Resum

Primera part.

Educació en paisatge i educació per al desenvolupament sostenible

1. El Conveni europeu del paisatge i l'educació en paisatge

- 1.1. Població i paisatge
- 1.2. L'educació en paisatge com a mesura específica: finalitats i objectius

2. L'educació en paisatge en el marc de l'educació per al desenvolupament sostenible

- 2.1. La Dècada de les Nacions Unides de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible
- 2.2. Aspectes pedagògics
- 2.3. L'educació en paisatge per a una *ciutadania activa*

Segona part.

Descobrir l'educació en paisatge

3. De la definició de *paisatge* a un mètode per a la lectura del paisatge

- 3.1. Diferents enfocaments del paisatge
 - 3.2. La definició de paisatge del Conveni europeu del paisatge
 - 3.3. Un model conceptual per al paisatge
 - 3.4. Itineraris per a la lectura del paisatge
- Requadre 1: Exercici per a la lectura i la comprensió del paisatge

4. Aspectes educatius i pedagògics

- 4.1. Educació en paisatge i desenvolupament cognitiu dels infants
- 4.2. Educació dels sentits i la sensibilitat i educació científica
- 4.3. Interdisciplinarietat de l'educació en paisatge

5. Quins paisatges?

- 5.1. Paisatges propers i paisatges llunyans
- 5.2. Paisatges del passat i paisatges del futur
- 5.3. Paisatges singulars i bonics o paisatges lletjos i degradats? Conflictes del paisatge com a entorn d'aprenentatge

Requadre 2: Educació en paisatge a Catalunya: Ciutat, Territori, Paisatge

- 5.4. Paisatges de nens estrangers: una possibilitat d'integració per a les noves generacions d'immigrants

- 5.5. Paisatges *experimentables*: l'educació de camp i la funció de l'excursió
- 5.6. Paisatges sonors, olfactius i tàctils
- 5.7. Paisatges representats: literatura, art i fotografia
- 5.8. Paisatges virtuals: hipertextos, Internet i tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)

Requadre 3: Els hiperpaisatges panoràmics

6. Les funcions

6.1. La formació dels professors

6.2. El paper actiu dels alumnes

Requadre 4: El projecte europeu Cultura 2000 3KCL – Paisatges Culturals
Càrstics

6.3. Associacions

Requadre 5: El projecte eslovè Nosaltres Fem el Nostre Paisatge

Requadre 6: El projecte armeni Assentaments, Natura i Paisatge a Través dels
Ulls dels Nens

Conclusions – Recomanacions

Resum

En el marc de les iniciatives d'aplicació del Conveni europeu del paisatge, aquest informe pretén presentar els requisits, els objectius i les metodologies de l'educació en paisatge, en els seus aspectes generals i, en concret, en la seva aplicació en l'educació primària i secundària, a escala europea.

La primera part de l'informe conté els principals punts de referència que vinculen l'educació en paisatge amb el Conveni europeu del paisatge, que troben en el mateix Conveni la base per a la definició dels objectius educatius específics. En una perspectiva educativa més àmplia, aquests objectius, a més a més, es presenten i s'aprofundeixen com a aspectes específics de l'educació per al desenvolupament sostenible (de gran importància a la Dècada de les Nacions Unides de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible 2005-2014). Si es considera el paisatge com a patrimoni, la difusió d'un coneixement més ampli sobre el paisatge i sobre els processos de transformació paisatgística i el desenvolupament de l'habilitat de la lectura del paisatge representen alguns dels requisits necessaris perquè les persones siguin més conscients del valor dels llocs on viuen, més obertes envers altres llocs i altres cultures i més responsables envers la gestió dels paisatges.

A la segona part de l'informe es proposen i es desenvolupen aspectes més pràctics i operatius. No obstant això, per evitar les confusions que sorgeixen de la polisèmia del mot *paisatge*, cal fer primer una reflexió sobre la definició del terme i les seves implicacions. A continuació es proposa una pauta general per a la lectura del paisatge, no com a eina didàctica en si mateixa, sinó com a punt de partida per crear les activitats escolars, perquè conté tots els *ingredients* que ha d'incloure tot procés d'educació en paisatge: la identificació i la descripció dels elements del paisatge; el reconeixement de les característiques immaterials del paisatge (emocions, significats, valors simbòlics); la posada en relació amb els factors naturals i humans que *creen* el paisatge, i el reconeixement de les seves transformacions des del passat cap al futur.

En les seccions següents es presenten aspectes específics de l'educació en paisatge, de manera general i pràctica: en primer lloc, l'atenció se centra en els diversos aspectes i en les diverses facetes que es poden considerar entorn del paisatge i, després, en els diferents rols dels agents implicats. Totes les qüestions metodològiques es basen en un marc teòric i en una perspectiva pedagògica i, al mateix temps, es presenten amb implicacions pràctiques. Per acabar, s'ofereixen exemples d'activitats i projectes d'educació en paisatge realitzats en l'àmbit europeu.

Primera part.

Educació en paisatge i educació per al desenvolupament sostenible

1. El Conveni europeu del paisatge i l'educació en paisatge

1.1. Població i paisatge

El Conveni europeu del paisatge neix amb la voluntat de ser un nou instrument dedicat exclusivament a la protecció, la gestió i l'ordenació de tots els paisatges d'Europa, per tal d'assolir dos objectius principals més amplis: “el benestar individual i social” i el “desenvolupament sostenible que es fonamenti en un equilibri harmoniós entre les necessitats socials, l'economia i el medi ambient” (Consell d'Europa, preàmbul). Les qüestions de paisatge es presenten des d'una perspectiva àmplia; l'acció sobre el paisatge i les polítiques de paisatge se situen en una dimensió més extensa respecte a la dimensió merament tècnica dels planificadors i els polítics.

En el primer article del Conveni es proposa una definició del terme *paisatge* que permet entendre les afirmacions següents: “Paisatge designa una part del territori tal com la percep la població, el caràcter de la qual resulta de l'acció dels factors naturals i/o humans i de les relacions que s'estableixen entre ells”. És a dir, el paisatge no tan sols es concep des d'un punt de vista ecològic, sinó que implica també aspectes antròpics (històrics, culturals, econòmics, socials, etc.), a més de característiques immaterials que sorgeixen de la percepció. El paisatge és, al mateix temps, quelcom tangible i font de sentiments i emocions: cal tenir en compte les dues dimensions en ocupar-se del paisatge. Com que el paisatge reflecteix la interacció de la natura i de les persones a través del temps, forma part del nostre patrimoni; és un recurs que heretem del passat i del qual hem de tenir cura per al futur. A més a més, a causa dels valors personals i socials que tots li assignem en percebre'l, el paisatge contribueix a determinar el benestar de les persones i a consolidar les identitats territorials.

La base del Conveni europeu del paisatge és la relació entre població i paisatge. Aquesta relació pren dues direccions, explicitades en un dels supòsits que es proposen en el preàmbul quan s'afirma que la protecció, la gestió i la planificació del paisatge “impliquen drets i responsabilitats per a tothom”. D'una banda, el Conveni emfatitza el fet que cada acció envers el paisatge ha de tenir en compte les aspiracions de les persones, mitjançant processos de participació eficaços: en aquest sentit, parlem de drets. De l'altra, la participació no és una opció, sinó una obligació, i la implicació de tothom requereix l'assumpció de responsabilitats

per part de la població per a la definició i l'aplicació de les polítiques del paisatge. En altres paraules, “el paisatge és quelcom que cal cuidar i que si només és considerat com a bé de consum, perdrà inevitablement el seu valor, a més del seu atractiu” (Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 129).

Aquest enfocament *democràtic*, en què les persones tenen una funció activa en la presa de decisions sobre el paisatge (Consell d'Europa, 2000a), s'aplica també en la dimensió espacial: el Conveni europeu del paisatge té en compte tots els paisatges (tota l'extensió territorial dels països signants del Conveni), tots s'han de considerar com a patrimoni i són importants per a les identitats locals i per a un benestar més gran de la població, com també en les perspectives de desenvolupament territorial sostenible.

1.2. L'educació en paisatge com a mesura específica: finalitats i objectius

Les primeres mesures específiques establertes pel Conveni europeu del paisatge que els països han d'adoptar (articles 6a i 6b) estan destinades 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” i “promoure la formació d'especialistes [...], programes pluridisciplinaris de formació [...] adreçats als professionals del sector privat i del públic i a les associacions vinculades, [i] 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”.

Si l'objecte del Conveni és el paisatge, la importància que es concedeix a les persones (fins i tot més que al mateix paisatge) subratlla la rellevància del vincle entre població i paisatge, i destaca la importància d'una participació eficaç.

“L'educació i la formació específiques sobre qüestions relacionades amb el paisatge són fonamentals per a qualsevol millora de la gestió dels paisatges que es vulgui assolir. Es poden imaginar nombroses activitats per promoure l'enfocament adequat de la sensibilització, l'educació i la formació” (Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 121). A la segona part d'aquest informe, es proposen metodologies i exemples pràctics d'activitats per a l'educació en paisatge, principalment en l'àmbit escolar.

Les activitats de sensibilització, educació i formació han de tractar “de la relació personal amb el paisatge, com també del compromís personal amb el paisatge. Només la relació personal permet que les persones coneguin el seu paisatge en profunditat, amb les seves oportunitats i perills, i que basin les seves accions i activitats en el coneixement del paisatge en totes les seves relacions complexes. El compromís personal o la dedicació a un paisatge concret poden garantir el desenvolupament sostenible” dels paisatges (Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 121).

Tenint en compte específicament els currículums escolars i, en general, les activitats didàctiques a les escoles de primària i secundària, el Conveni europeu del paisatge s'expressa de manera explícita pel que fa al compromís dels països amb aquesta qüestió. Les activitats han de promoure “els valors associats al paisatge”, no de manera abstracta, sinó abordant aspectes concrets relacionats amb la protecció, la gestió i la planificació. De fet, la consciència dels valors del paisatge n'incrementa el vincle i afavoreix el reconeixement dels drets de la població en aquest terreny, mentre que l'enfocament concret fa créixer el compromís, la implicació personal i l'adquisició de responsabilitats de les persones vers el paisatge.

S'ha observat que els valors del paisatge impliquen un gran nombre d'àmbits. A tall d'exemple, se'n poden identificar algunes categories:

- Valors ecològics (com ara la biodiversitat o les funcions ecològiques)
- Funcions i valors econòmics (valor de l'ús de la terra, valor d'alguns paisatges d'interès turístic)
- Valors històrics i culturals, valors del paisatge entès com a patrimoni
- Valors emocionals, vinculats al lloc de vida
- Valors identitaris, valors socials
- Valors estètics
- Valors del coneixement dels processos de transformació del paisatge

En aquest context, l'educació en paisatge no apareix com una disciplina específica o com una assignatura concreta, sinó més aviat com un procés educatiu general de creixement i formació de la persona, per mitjà del qual els nens i els joves augmenten els seus coneixements, la seva consciència i la seva sensibilització. No es tracta únicament d'un procés d'aprenentatge en què els nens reben informació sobre el paisatge, sinó que es tracta més aviat d'una experiència que implica el conjunt de la persona. L'educació en paisatge, per tant, assumeix un paper important: a través seu, el paisatge es converteix en un element clau del benestar individual i social i, al mateix temps, pren una funció específica dins del marc de l'educació per al desenvolupament sostenible.

2. L'educació en paisatge en el marc de l'educació per al desenvolupament sostenible

2.1. La Dècada de les Nacions Unides de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible

Tenint en compte que l'objectiu principal del Conveni europeu del paisatge és aconseguir el desenvolupament sostenible, l'educació en paisatge, promoguda

pel mateix Conveni, pot considerar-se com una de les possibles formes d'aplicació de l'educació per al desenvolupament sostenible.

Les Nacions Unides van proclamar el període comprès entre els anys 2005 i 2014 la Dècada de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible, per promoure l'educació com un dels principals objectius per a la sostenibilitat. De fet, l'educació, també l'educació en paisatge, es considera una pedra angular i la primera mesura necessària: "L'educació és una força motriu per al canvi necessari" (UNESCO, 2006: p. 13).

Els punts en comú entre l'enfocament de la sostenibilitat i l'enfocament del paisatge s'han reforçat des de la cimera mundial de Johannesburg (2002), ja que es van ampliar les perspectives no tan sols considerant les qüestions ambientals, sinó també donant més importància als aspectes relacionats amb les qüestions socials. En aquest sentit, l'enfocament del Conveni europeu del paisatge, que se centra en la implicació de les persones, coincideix amb els objectius de sostenibilitat definits a Johannesburg. L'educació ambiental s'amplia a l'educació per al desenvolupament sostenible, i inclou l'educació en paisatge.

En realitat, en l'anàlisi de la documentació fonamental de la Dècada de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible, molts punts s'ajusten a les característiques i els objectius de l'educació en paisatge. Primer de tot, els valors fonamentals de l'educació per al desenvolupament sostenible es troben dins d'una nova visió de l'educació, que ajuda persones de totes les edats a conèixer millor el món en què viuen. En segon lloc, la majoria de característiques indicades són realment similars a les d'educació en paisatge que es presenten de manera detallada a la segona part d'aquest informe (UNESCO, 2006: p. 17):

- "Interdisciplinarietat: el desenvolupament sostenible s'ha d'incorporar al conjunt del currículum educatiu, no com a assignatura independent.
- Adquisició de valors: més que transmetre informació de manera passiva, és essencial que l'objectiu sigui fer comprendre els valors que són a la base del desenvolupament sostenible.
- Desenvolupament del pensament crític i resolució de problemes: l'objectiu de l'educació és conduir l'individu a tenir confiança en ell mateix per tractar els problemes i els nous reptes del desenvolupament sostenible, i, d'aquesta manera, proporcionar-li els instruments per cercar respostes concretes per aplicar en la vida quotidiana i professional.
- Diversitat de metodologies: cal utilitzar metodologies didàctiques motivadores i innovadores, i, sobretot, interactives, com ara experiències pràctiques, activitats a l'aire lliure o jocs, i utilitzar materials multimèdia, artístics, etc. totes les eines per donar suport a una educació que sigui realment de qualitat.

- Presa de decisions compartida i participativa: els estudiants han de participar activament no tan sols en la pràctica, sinó també en la programació del seu aprenentatge.
- Importància del context local: s'atorga una atenció particular als problemes locals, i les qüestions globals també es tracten utilitzant el llenguatge més proper a l'alumne."

A més a més, les set estratègies que l'informe estableix per implementar l'educació per al desenvolupament sostenible també es poden utilitzar de manera eficaç i coherent en la implantació de l'educació en paisatge: "elaboració de perspectives i creació de grups; consulta als interessats i apropiació; creació d'associacions i xarxes; desenvolupament de capacitats i formació; estímul de la recerca i la innovació; ús de tecnologies de la informació i la comunicació (TIC); seguiment i avaluació" (UNESCO, 2006: p. 26).

L'educació en paisatge comparteix els mateixos conceptes generals que l'educació per al desenvolupament sostenible i es pot considerar que gira "fonamentalment al voltant dels valors, amb el respecte com a valor central: respecte pels altres, incloses les generacions present i futura, per la diferència i la diversitat, pel medi ambient, pels recursos del planeta en què vivim. L'educació ens permet conèixer-nos a nosaltres mateixos i els altres i els nostres vincles amb l'entorn natural i social més ampli, i aquest coneixement serveix com a base duradora per a la creació del respecte. Juntament amb el sentit de la justícia, la responsabilitat, l'exploració i el diàleg, l'educació [...] pretén fer-nos adoptar comportaments i pràctiques que ens permetin viure una vida plena sense ser privats de les necessitats bàsiques" (UNESCO, 2006: p. 4).

Per acabar, "tots som part interessada en l'educació per al desenvolupament sostenible" (UNESCO, 2006: p. 25) i en l'educació en paisatge, amb diferents funcions i rols, tal com es veurà més endavant.

2.2. Aspectes pedagògics

En un context educatiu, es poden determinar diferents punts d'atenció pedagògica rellevants pel que fa al paisatge: es vol determinar què ofereix l'educació en paisatge per al desenvolupament individual, no tan sols quan un infant aprèn a actuar millor en unes determinades circumstàncies, sinó també en la millora del seu procés de creixement general (Zanato, 2007).

Un punt important fa referència a la *funció dialògica* del paisatge, en el desenvolupament de la dialèctica entre identitat i diversitat-alteritat. Quan ens relacionem amb el paisatge, d'una banda descobrim la nostra funció com a habitants d'un lloc, protectors d'un patrimoni, testimonis d'una cultura i responsables del seu futur; de l'altra, experimentem el desig de prendre possessió de nous llocs,

fins i tot durant el breu període de temps d'un viatge o d'una excursió. Des d'un punt de vista pedagògic, la identitat es defineix en termes de subjectivitat, intimitat i intersubjectivitat; val la pena subratllar que totes tres modalitats es poden associar a la relació amb el paisatge. A més a més, la dualitat entre identitat/diversitat no es pot separar, de la mateixa manera que respecte al paisatge no es poden separar el desig d'arrelament i el desig de descobrir.

L'educació en paisatge implica, per tant, aprendre a observar amb uns nous ulls allò que ens envolta: de vegades, allò que veiem és massa familiar i ja no ens comunica gran cosa ni activa la nostra capacitat de contemplació. Hem de reactivar la capacitat d'escoltar allò inesperat i imprevist, deixant espai suficient per a la sorpresa i les emocions.

D'altra banda, cal destacar tres funcions més del paisatge en un context pedagògic:

- La funció hermenèutica, perquè podem aprendre a llegir en el paisatge i per mitjà dels seus senyals; el paisatge implica dues maneres diferents de llegir: la via sensorial, que es pot considerar una educació de la vista i els sentits, i la via cognitiva, pel seu caràcter exploratori, envers una millor comprensió dels aspectes i els factors naturals i humans.

- La funció pragmàtica, per la seva naturalesa pràctica i projectual i que fa referència a la gestió responsable del canvi en el paisatge; també es pot considerar una dimensió ètica.

- La funció social, perquè el paisatge pertany a la persona individual i a les comunitats que hi viuen i que el perceben; a més a més, implica i promou el desenvolupament d'identitats locals, com també l'obertura a l'alteritat (alteritat tant des del vessant d'altres moments històrics, pel que fa a paisatges del passat, com des del vessant d'altres llocs, pel que fa a paisatges de llocs llunyans).

A la taula 1 s'ofereix una representació esquemàtica de possibles recorreguts per a l'educació en paisatge, segons els diferents objectius i les diverses metodologies adoptades. A la tercera columna es presenta l'enfocament més ampli, el més coherent amb les observacions pedagògiques i educatives proposades anteriorment. No es contraposa a les dues primeres columnes, sinó que les inclou, les desenvolupa i va més enllà.

	1	2	3
	Educació SOBRE paisatge (ABOUT)	Educació EN paisatge (IN)	Educació PER AL paisatge (FOR)
Objectius	Conèixer el paisatge i les dinàmiques i els processos de canvi del paisatge	- Aprendre a veure - Aprendre a aprendre - Adquirir la capacitat de recerca empírica - Adquirir i/o aplicar coneixements transversals als <i>sabers establerts</i>	- Coneixement - Motivacions - Consciència ètica - Creació d'identitat - Possibilitat de noves atribucions de significat - Habilitats socials, de projecció i de transformació - Facilitació de processos d'assumpció de responsabilitats
Enfocament predominant	Instructiu	Cognitiu, tot i que no exclou les dimensions estètica i social	Model integrat, en diversos eixos: - Cognitiu - Afectiu-motivador - Ètic - Estètic - Participatiu-comunitari
Enfocament didàctic	Sobre els continguts: fer adquirir informacions correctes (saber)	El paisatge com a intermediari didàctic per a: - Treball de camp - Coneixement de la matèria	Construir coneixements, competències, valors (saber, saber ser, saber fer amb els altres)
Context preferent	Escola i edat de desenvolupament	Escola i edat de desenvolupament	A tot arreu i durant tota la vida
Observacions	El saber no és suficient per saber ser i per saber fer	Ús instrumental del paisatge, punt de partida per adquirir capacitats transversals	Paisatge com a context escollit per orientar: - Coneixements - Emocions - Voluntats - Comportaments

Taula 1. Els itineraris possibles de l'educació en paisatge. Font: Zanato, 2007: p.47.

D'acord amb el tercer enfocament, l'educació en paisatge hauria de ser un procés “més semblant a encendre un foc que no pas a omplir un recipient, és a dir, que l'aprenentatge hauria de ser per damunt de tot un camí de recerca, de compartir i d'avaluar els mètodes per resoldre problemes, tant pràctics com teòrics” (Pedrolí i Van Mansvelt, 2006: p. 123). L'educació en paisatge és, per tant, un procés de “desenvolupament dels recursos humans en el seu sentit veritable”

(Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 123) en coherència amb els tres criteris següents, que s'han d'aplicar segons les fases que es proposen a la taula 2:

- Educació intel·lectual (orientada al coneixement: domini cognitiu)
- Educació emocional (descobriments de sentiments i valors: domini afectiu)
- Educació per a l'acció (aprendre a actuar, a posar en pràctica: domini conatiu)

Per tant, l'educació en paisatge es resumeix com “un ensenyament de la teoria i la pràctica de manera que s'inclogui la formació del domini afectiu” (Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 129).

Nivells ↓	Dominis	Domini cognitiu	Domini afectiu	Domini conatiu
Nivells preemancipatoris: èmfasi en l'educació iniciada pels educadors ↓ Augment de la interiorització de l'aprenentatge en el desenvolupament personal ↓ Èmfasi en l'aprenentatge iniciat per l'estudiant en els nivells postemancipatoris		1. Conèixer	1. Rebre	1. Imitar
		2. Comprendre	2. Reaccionar	2. Manipular
		3. Aplicar	3. Valorar	3. Assimilar
		4. Analitzar		
		5. Sintetitzar	4. Organitzar	4. Implicar-se
		6. Avaluar	5. Caracteritzar	5. Comprometre's

Taula 2. Esquema dels passos en els tres dominis psicològics de l'educació humana. Font: Pedroli i Van Mansvelt, 2006: p. 128.

2.3. L'educació en paisatge per a una *ciutadania activa*

Els arguments esmentats demostren, en definitiva, el grau d'exhaustivitat dels valors relacionats amb l'educació en paisatge. L'educació en paisatge mostra la seva importància no tan sols davant la protecció del paisatge i la millora de la qualitat del paisatge, sinó també com a *educació* en si mateixa, com a pas important en l'educació dels infants. El paisatge no és només un objecte del qual cal tenir cura, sinó que també es converteix en una font d'aportacions per arribar als nens i contribuir a llur creixement com a persones completes. Per tant, no es tracta només d'un *objecte* que cal ensenyar, sinó d'una *eina* educativa, una mena de *professor* per si mateix.

A la segona part d'aquest informe es presenten diferents peculiaritats i metodologies per a l'educació en paisatge, amb especial atenció a les activitats educatives i els currículums per a les escoles (principalment, per a primària i secundària). No obstant això, cal remarcar que els objectius generals i les potencialitats de l'educació en paisatge han de posar-se en pràctica no tan sols en els contextos formals, sinó també en els informals i els no formals, com també en els proces-

sos de formació permanent, exactament igual que en l'educació per al desenvolupament sostenible. Es pressuposa que l'educació en paisatge, fins a cert punt, pertany també a la primera mesura específica indicada pel Conveni europeu del paisatge (article 6a): la sensibilització de la societat civil.

De fet, totes les característiques de l'educació en paisatge representen elements essencials que contribueixen a construir una relació positiva i responsable entre cada persona i el seu entorn o el lloc on viu; han de ser considerats essencials en la contribució a la unitat de la persona, amb les seves diferents maneres d'aproximar-se al món i de conèixer-lo, i per afavorir la seva participació activa i constructiva en la vida de la mateixa comunitat.

Segona part.

Descobrir l'educació en paisatge

3. De la definició de *paisatge* a un mètode per a la lectura del paisatge

3.1. Diferents enfocaments del paisatge

La paraula *paisatge* és tan fascinant com difícil de gestionar, a causa de la diversitat de significats que se li confereixen. Es pot utilitzar com a terme del llenguatge comú (sinònim de panorama) o per expressar un concepte, com ara un objecte d'estudi o quelcom que cal planificar, gestionar i protegir. El significat canvia — amb petites o grans variacions— entre una disciplina i l'altra, d'una llengua i d'un context cultural als altres, i, evidentment, ha evolucionat al llarg del temps.

No obstant això, en explorar aquesta diversitat de significats i punts de vista pel que fa al paisatge, es poden trobar algunes característiques comunes.

En la majoria de casos, el paisatge no afecta un únic objecte, sinó una síntesi d'elements diferents, relacionats entre si. El paisatge és una *unitat*. Els elements pertanyen a l'àmbit natural i a l'humà. Per tant, el paisatge forma una mena de pont entre les ciències naturals i les humanitats i es pot considerar tant un bé ambiental com un bé cultural.

En realitat, una altra característica del paisatge és la dimensió de canvi, d'evolució i de transformació. El paisatge és una *construcció diacrònica*, que mai no és igual a si mateixa. Els paisatges del passat eren necessàriament diferents dels del present i no es poden recrear exactament amb les mateixes característiques. Malgrat tot, el paisatge manté els senyals d'aquest passat i dels processos de transformació que va afrontar o que afronta encara avui.

Una altra característica important és que el paisatge és, al mateix temps, la representació i allò representat, la visió no material i allò que es veu en la seva materialitat. Per *trobar* i conèixer el paisatge, per tant, són necessàries tant la subjectivitat dels sentits, els sentiments i les emocions com l'objectivitat de la raó i la racionalitat.

En qualsevol cas, és important destacar la diferència existent entre paisatge i espai, o entre paisatge i territori. Paisatge és allò que es veu, la dada sensible, l'evidència empírica de la territorialitat, però no l'espai en si mateix. Els sistemes territorials constitueixen el suport del paisatge, mentre que el paisatge té la seva pròpia individualitat, sense esdevenir mai un sinònim de conceptes com ara *medi ambient*, *espai*, *territori* o *regió*.

Mitjançant la metàfora del paisatge com a teatre proposada per E. Turri (1998), l'ésser humà es troba en una doble relació amb el paisatge: és l'actor, en el sentit que actua i construeix el paisatge, en totes les maneres diferents en què una persona pot interaccionar amb el seu entorn, i, al mateix temps, és l'espectador, perquè observa allò que fa, per tal de comprendre el sentit de la seva acció, en una relació de reciprocitat entre els dos rols. El paisatge és, en aquest sentit, l'intermediari entre fer i mirar allò que hem fet, i això implica que hi estan involucrats, al mateix temps, la percepció, el coneixement i la pràctica. Pel que fa a la pràctica, hi ha nombrosos enfocaments diferents del paisatge i diferents tipus de regulacions i normatives per gestionar les transformacions a tots els nivells: des de l'estricta consideració de la protecció total de petites àrees amb característiques molt especials (tant naturals com culturals) fins a la planificació paisatgística a gran escala integrada en la planificació regional i territorial.

3.2. La definició de paisatge del Conveni europeu del paisatge

Tenint en compte la naturalesa polisèmica del mot *paisatge* i la diversitat d'enfocaments existents, en l'article 1 del Conveni europeu del paisatge se'n presenten algunes definicions bàsiques. En primer lloc es defineix *paisatge* com "una part del territori tal com la percep la població, el caràcter de la qual resulta de l'acció dels factors naturals i/o humans i de les interrelacions que s'estableixen entre ells". En aquesta definició es poden trobar la majoria de les observacions assenyalades anteriorment:

- La presència tant de natura com de cultura, més enllà de la divisió entre paisatge físic, natural, i paisatge cultural, humà.
- La dimensió de relació del paisatge, el fet de ser una síntesi d'elements interrelacionats.
- La singularitat de cada paisatge, perquè els factors naturals o humans actuen i interaccionen de manera única en cada "part del territori".

– La importància fonamental de la percepció en la definició del paisatge: el paisatge és allò que es veu i es percep i, per tant, és diferent de l'espai, és un concepte amb la seva pròpia individualitat. A més a més, la subjectivitat de les percepcions (individuals i del conjunt de la societat) es reconeix com un factor que cal prendre en consideració a l'hora de tractar el paisatge.

Entre les definicions bàsiques, a l'article 1 del Conveni també es presenten els significats de les tres accions que requereix el paisatge: protecció, gestió i ordenació. S'enumeren en ordre ascendent pel que fa a responsabilitat en el canvi del paisatge.

Un altre punt important, proposat a l'article 2 del Conveni europeu del paisatge, és que el concepte de *paisatge* no s'ha d'aplicar només a determinades àrees amb valor excepcional, sinó també a qualsevol part d'una regió, d'un país, del món.

3.3. Un model conceptual per al paisatge

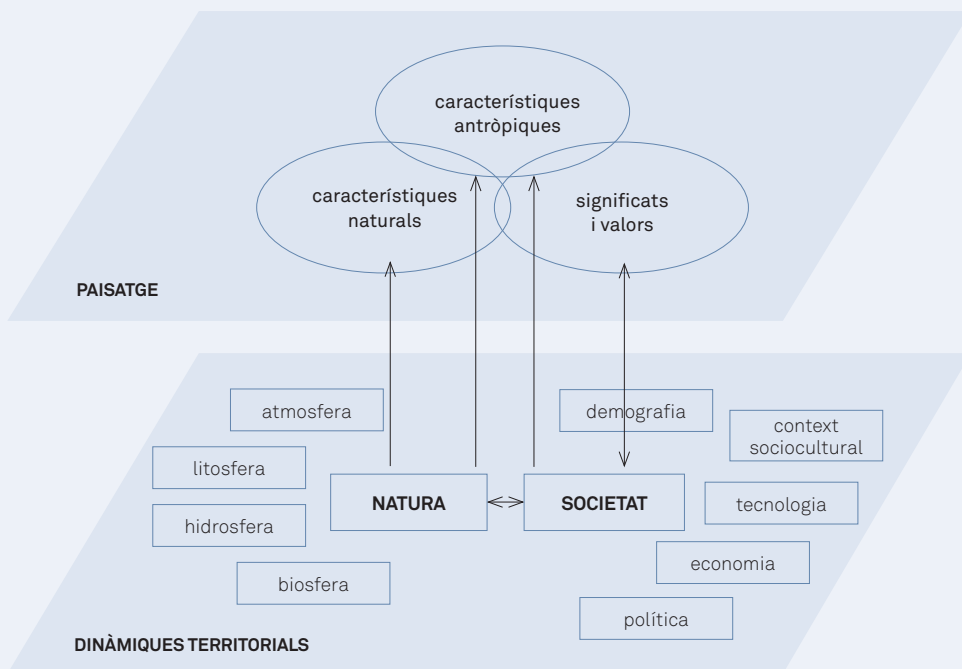


Figura 1. Model conceptual per al paisatge. Font: modificat, Castiglioni, 2002.

El model que es mostra a la figura 1 pretén presentar de manera més simple els conceptes bàsics que s'han esmentat anteriorment. Els aclareix i mostra com moure's dins d'aquest sistema complex, sia amb finalitats educatives o de recerca. Pot ajudar, com a marc de referència, a presentar el concepte de *paisatge* en la seva individualitat, sense superposar-lo al concepte d'*espai*; a més a més, tal com s'explica més endavant, també permet trobar camins per a la lectura del paisatge (Castiglioni, 2002).

Si es tenen en compte els dos plans paral·lels de la figura, l'inferior representa l'espai, el territori, la realitat geogràfica, mentre que el superior representa el paisatge, és a dir, allò que es veu i es percep de les complexes dinàmiques territorials, els processos i els factors de les quals estan sovint ocults i són invisibles.

Els dos plans s'estructuren com un model sistèmic. L'inferior s'estructura en dos subsistemes: la natura i la societat, que participen en una relació recíproca estreta i complexa. En el pla superior, en canvi, es poden reconèixer tres subsistemes relacionats entre si. El primer conté les característiques naturals del paisatge (per exemple, les formes del relleu o la vegetació). Tots els senyals de presència humana que han modificat les característiques naturals (com ara edificis, pobles i ciutats, formes d'ús del sòl o infraestructures) es troben en el subsistema de les característiques antròpiques. Aquestes dues categories estan relacionades amb els elements materials i tangibles del paisatge. El tercer subsistema, en canvi, inclou totes les característiques immaterials i intangibles del paisatge: la importància i els valors assignats al paisatge, tant pel que fa a l'esfera estètica i a l'esfera afectiva (paisatge com a part de la pròpia identitat) com a la simbòlica (quan les persones que observen el paisatge atribueixen significats concrets a determinats elements del paisatge). Respecte dels valors, podem considerar també valors funcionals com ara l'ecològic o l'econòmic. El subsistema dels significats i dels valors es pot dividir, al seu torn, en tres grups:

- Significats funcionals: funcions materials que responen a la pregunta “Per a què serveix?”; s'hi engloben funcions econòmiques i ecològiques.
- Significats simbòlics: funcions immaterials que responen a les preguntes “Què transmet? Què comunica?”; funcions relacionades amb valors estètics i culturals, amb la memòria i amb la identitat local de la comunitat.
- Significats de projecció: responen a la pregunta “Quines idees per al futur podem implementar?”; fa referència tant a projectes explícits (plans i programes) com a projectes implícits que guiaran les transformacions del paisatge.

Naturalment, si els elements del paisatge que pertanyen a les dues primeres categories (característiques naturals i antròpiques) poden ser considerats (i analitzats) de manera objectiva, la categoria de significats implica la dimensió sub-

jectiva de la percepció i la representació: a un *paisatge observat* li poden correspondre diferents tipus de *paisatge viscut* o *percebut*. De tota manera, un paisatge està fet de la interrelació dels tres subsistemes; no tan sols és la suma de les diferents parts, sinó també el producte de les relacions que s'estableixen entre si.

Quins són els vincles entre els dos plans de la figura? Les fletxes només demostren, de manera forçosament simplificada, com les dinàmiques espacials lligades als factors natural i humà *produeixen* el paisatge. En realitat, no es pot considerar el paisatge sense tenir en compte al mateix temps els processos —sovint invisibles— que es troben a la base de les formes que percebem: aquests processos, per tant, són les *arrels* i la singularitat del paisatge, juntament amb les forces motrius del seu canvi continu.

3.4. Itineraris per a la lectura del paisatge

Totes les propostes possibles en una activitat educativa sobre paisatge comencen amb un primer acostament a un paisatge concret (o diversos paisatges concrets), fent-ne una lectura, d'acord principalment amb la seva funció hermenèutica (vegeu l'apartat 2.2 d'aquest informe).

El model de la figura 1 suggereix tres itineraris diferents, però complementaris entre si, de lectura del paisatge que poden servir de referència per a tots els estudis i anàlisis de paisatge o, com en aquest cas, per a activitats educatives en paisatge. En el darrer cas, l'aplicació del model conceptual ajuda a identificar més clarament el tema i el contingut, com també els objectius i les metodologies didàctiques (vegeu els apartats següents de l'informe). En el requadre 1 es presenta un esquema general de lectura del paisatge que segueix els itineraris que s'expliquen tot seguit.

Fent referència al model de la figura 1, el primer itinerari de lectura es mou en una dimensió horitzontal, en el pla superior, aquell dels elements i de les característiques del paisatge. En aquest itinerari, cal parar atenció primer de tot a la identificació i a la descripció d'elements (que es poden agrupar en categories) i, a continuació, al reconeixement de les relacions —principalment les espacials— entre els elements (per exemple, entre el relleu i la vegetació o entre els assentaments i els recursos hídrics). Cal identificar també les característiques immaterials del paisatge donant espai als sentiments i a les emocions de l'observador, com també a les percepcions i els valors que atribueix al paisatge. La singularitat i l'especificitat de tots els paisatges emergeix a través d'aquests procediments, que es poden realitzar de diferents maneres i en diferents nivells; és el primer pas bàsic cap a un aprofundiment posterior. L'itinerari horitzontal respon a la pregunta “Com és el paisatge?”.

El segon itinerari aprofundeix en l'*interior* del paisatge, pertald'explorar —en una dimensió vertical— les relacions causals entre factors i característiques del pai-

satge. Per respondre a les preguntes “Per què aquest element? Per què aquest paisatge?”, cal tenir en compte tant els processos naturals com els antròpics. En aquest sentit, el paisatge és una mena d’indicador de dinàmiques espacials, la primera forma de contacte amb factors i processos territorials que no es poden veure directament. Segurament caldrà una recerca acurada per tal d’analitzar detalladament les connexions entre les característiques i els factors del paisatge.

El tercer itinerari es mou en una dimensió temporal, i intenta comprendre el canvi del paisatge, com a resultat de diferents forces motrius que actuen avui igual que en el passat. Es tracta d’una mena de *relat* del paisatge, en què es pot escollir l’escala temporal segons les característiques del paisatge que es considerin o s’analitzin: per exemple, pot ser entès com el relat dels processos geològics i geomorfològics a la base de la gènesi i de la transformació de les formes del relleu, o com el relat dels canvis recents i ràpids deguts a la industrialització i a la urbanització. També es poden considerar els canvis estacionals o quotidians, especialment en les activitats educatives, per fer comprendre que el paisatge és una construcció diacrònica. La comprensió dels processos de transformació del paisatge és essencial per entendre fins a quin punt l’acció de l’home és responsable d’aquest canvi i per pensar en el futur del paisatge, per exemple, en la seva planificació.

Sovint, els tres itineraris de lectura s’encreuen: de fet, el paisatge pot ser considerat més com un hipertext (que requereix una lectura no lineal, però amb abundants connexions transversals) que no pas com un text lineal (vegeu l’apartat 5.8).

A la taula següent trobem les principals fases que caracteritzen tota activitat educativa que pretengui augmentar el coneixement concret sobre el paisatge, com també aquella adreçada a l’adquisició de la capacitat general de lectura del paisatge. Les dues primeres fases estan lligades principalment amb l’itinerari de lectura horitzontal, la tercera fase amb el vertical i la quarta amb el temporal. Aquestes fases es poden aplicar amb diferents modalitats en els diversos contextos educatius, segons l’edat dels nens, segons la disponibilitat de temps i d’instruments, etc. Les fases s’han de considerar com a objectius didàctics successius, amb diferents activitats i eines per assolir-los; serà necessària una avaluació al final de les activitats per poder avançar cap a la fase següent.

	Fases (objectius didàctics)	Exemples d'eines	Avaluació
1	Reconèixer els diferents elements del paisatge i les relacions que els uneixen; reconèixer la singularitat de cada paisatge	Excursió, dibuix, esbós, narració de contes (oral i/o escrita), fotografia, muntatge o desmuntatge de trencaclosques, discussió en grup, mapes, sistemes d'informació geogràfica senzills	Cura i precisió en les descripcions (amb diferents tècniques); capacitat d'identificar elements i relacions no pertinents

2	Reconèixer la capacitat del paisatge per oferir sensacions i suscitar emocions en un mateix i en altres persones	Excursió, textos (lectura i redacció, prosa i poesia), grup de debat, entrevistes a diverses persones, dibuix amb diferents tècniques	Expressió de sentiments per mitjà de textos, dibuixos, teatre, etc.
3	Cercar una explicació de les característiques del paisatge, en connexió amb factors naturals i antròpics	Activitats de recerca per mitjà de diferents fonts: referències bibliogràfiques, mapes actuals i antics, fotografies aèries, dades estadístiques, dades econòmiques, recerca d'arxiu, sistemes d'informació geogràfica senzills, Internet, entrevistes amb experts, etc.	Comprensió de les relacions hipòtesi/control i d'algunes cadenes causals. Adquisició d'alguns continguts
4	Comprendre les transformacions del paisatge i explicar-ne la història; imaginar i planificar les transformacions futures del paisatge	Fotografies i mapes antics, descripcions antigues, entrevistes amb gent gran (p. ex., els avis), grups de debat, disseny de <i>plànols del paisatge</i> , fotomuntatges, narracions sobre el passat i el futur del paisatge	Saber col·locar sobre la línia del temps algunes etapes del canvi del paisatge. Comprensió de les qüestions relatives a les preguntes "Quins són els canvis <i>correctes</i> ? Què és <i>correcte</i> fer?"

Taula 3. Objectius didàctics i eines per a la lectura del paisatge.

REQUADRE 1

EXERCICI PER A LA LECTURA I LA COMPENSIÓ DEL PAISATGE

L'exercici següent mostra un esquema lògic general per a la lectura del paisatge. Es tracta més d'un exemple que no pas d'una activitat per proposar directament a classe. Així doncs, caldrà adaptar els exercicis proposats en cada fase a l'edat dels alumnes i als objectius educatius específics que ens hàgim plantejat.

Objectiu didàctic general

Adquisició d'una metodologia per a l'observació i l'anàlisi del paisatge, que es pugui aplicar a cada un dels paisatges identificats, com un primer pas per a una comprensió més profunda dels processos territorials, tant en els contextos propers com en els llunyans.

Observacions

- Aquest exercici es pot dur a terme observant diferents tipus de paisatges, mitjançant fotografies o, encara millor, visitant el lloc directament.
- La prioritat no ha de ser donar la resposta correcta a cada requadre de

la taula (sovint no hi ha una sola resposta correcta), sinó seguir i aplicar el model lògic.

– Vegeu el capítol 3 de l'informe per obtenir referències i més explicacions.

PRIMERA FASE: El dibuix

Dibuixar, més que no pas fer fotografies, és una eina que afavoreix una observació acurada. El resultat gràfic (o estètic) no és important, el dibuix pot ser un simple esbós. Cal tenir en compte que els nens de diferents edats tenen una actitud diferent envers el dibuix (vegeu l'apartat 4.1).

Activitat 1: Després d'haver observat atentament el paisatge, fes-ne un dibuix.

SEGONA FASE: Els elements del paisatge (lectura horitzontal)

El paisatge és un conjunt de diferents elements relacionats entre si i és important, en primer lloc, descompondre'l per tal d'identificar tots aquests elements. Cal identificar i descriure els elements d'acord amb la seva forma, tipologia, ubicació i distribució. Les relacions recíproques entre els elements també són d'una gran importància, ja que fan que cada paisatge sigui únic i diferent de tota la resta.

Activitat 1: Insereix a la columna de l'esquerra de la taula següent alguns elements que puguis reconèixer en el paisatge que has observat (i que has dibuixat en el pas anterior) i que, segons la teva opinió, són els més importants per determinar les característiques d'aquest paisatge.

Pots tenir en compte objectes individuals o bé conjunts homogenis d'objectes (formes del relleu, arbres, camps, edificis similars, etc.). A continuació, descriu-los, a la columna dreta, tot assenyalant-ne les característiques (Quin tipus d'element és? De quina mida, forma, color és?), la ubicació i la distribució (On és?) i les relacions que estableix amb altres elements (Són a prop/lluny? Es relacionen entre si d'alguna manera?).

	ELEMENT	DESCRIPCIÓ
1		
2		
3		
...		

Activitat 2 (avançada): Escull algunes categories d'elements. Descriu-les amb cura, fent servir també les dades recollides en el treball de camp o en els plànols i mapes (Quina inclinació té el relleu? Quant espai està cobert de bosc? Quants edificis residencials/industrials hi ha?, etc.).

TERCERA FASE: Els valors i els significats del paisatge (lectura horitzontal)

El paisatge no és només una recopilació d'objectes materials, sinó que també té una dimensió immaterial, a causa dels significats i els valors que les persones li atribueixen. Provoca diferents sentiments i emocions en l'observador. Els significats difereixen depenent de l'observador; una de les principals diferències es manifesta sovint entre els habitants (que viuen i coneixen el paisatge des de dins) i els forasters (que coneixen el paisatge de manera més superficial, com és el cas, per exemple, dels turistes).

Activitat 1: Observa el paisatge que tens al davant i escriu què sents a la taula següent: quines emocions t'inspira? En particular, què és el que t'agrada o no t'agrada?

ELS MEUS SENTIMENTS I LES MEVES EMOCIONS

Activitat 2 (avançada): Entrevista unes quantes persones i escriu a la taula següent què senten en observar aquest paisatge. També pots dividir els resultats segons les diverses categories a les quals pertanyen els entrevistats (edat, feina, habitant/foraster, etc.).

CATEGORIES	SENTIMENTS I EMOCIONS

QUARTA FASE: Els factors del paisatge (lectura vertical)

El paisatge és el resultat de l'acció de factors naturals i/o antròpics i de la interacció que s'estableix entre si; aquests factors actuen en el sistema territorial d'una manera diferent a cada zona. És important demanar-se "per què", indagar *sota* el paisatge, preguntar-se sobre les causes i els processos. Des d'aquest punt de vista, el paisatge assumeix valor no tan sols com a *pel·lícula* superficial, sinó també perquè relaciona allò que es veu amb les dinàmiques territorials.

Activitat 1: Completa la primera columna de la taula amb els elements identificats en la segona fase; dibuixa fletxes per enllaçar aquests elements amb els factors de la segona columna, tot responent a les preguntes: per què es troba aquí aquest element? Quins factors són responsables de la seva presència, de les seves característiques i de la seva distribució?

ELEMENT	FACTORS
1	Factors climàtics
2	Factors geològics
3	Factors biològics
...	Factors hidrològics
	Factors econòmics
	Factors polítics
	Factors tècnics
	Factors socioculturals
	Factors demogràfics

Activitat 2 (avançada): Escull alguns elements del paisatge (per exemple, els mateixos que has triat a l'activitat 2 de la segona fase) i les fletxes que has dibuixat en l'activitat anterior. Investiga per entendre com actuen aquests factors sobre els elements identificats i sobre el paisatge en el seu conjunt, amb l'ajuda de diferents fonts d'informació com ara referències bibliogràfiques, mapes actuals i històrics, fotos aèries, dades estadístiques, dades econòmiques, recerca d'arxiu, sistemes d'informació geogràfica senzills, llocs web, entrevistes amb experts, etc.

CINQUENA FASE: Els canvis del paisatge (lectura temporal)

El paisatge sempre canvia, es transforma gràcies a nombrosos factors, segons escales temporals diverses: de vegades el canvi és sobtat i brusc, de vegades és molt lent i continu. Com s'analitza la transformació del paisatge? I com s'avalua? El paisatge del passat era més o menys valuós que l'actual? Per respondre a aquestes qüestions cal comparar els paisatges del present i del passat, pel que fa a estructura i significats. Cal tenir en compte els elements i els significats perduts, com també els nous. Se sol disposar de diferents fonts per a aquesta anàlisi: imatges, fotografies aèries o mapes. Fins i tot la simple observació del paisatge actual també pot suggerir alguns dels canvis esdevinguts. Per acabar, cal tenir en compte

que el paisatge va canviar en el passat i canviarà en el futur. Per imaginar el paisatge del futur, és important conèixer els processos i les dinàmiques que hi actuen actualment. Però també és important ser capaços d'expressar els desigs i les aspiracions personals.

Activitat 1: Completa la taula basant-te només en la teva observació i planteja hipòtesis dels possibles canvis que s'han produït en el paisatge. Escull un interval de temps (per exemple, relacionat amb el període que abracen les fonts que podràs utilitzar en l'activitat 2): què creus que ha canviat els darrers anys? Quins elements hi eren presents llavors i avui apareixen com a restes o testimonis del passat? Quins elements han canviat de característiques o de funció? Quins elements són nous?

ELEMENTS	perduts	
	modificats	
	nous	

Activitat 2 (avançada): A partir d'una font d'informació (una imatge, una fotografia aèria, etc.), completa la taula comparant el paisatge actual amb el passat. Fes hipòtesis sobre els significats, les funcions i els valors, a partir de les teves observacions, coneixements previs o recerques sobre el tema. Al final, has de poder avaluar de manera general el canvi esdevingut en el paisatge.

ELEMENTS	perduts	
	modificats	
	nous	
FUNCIONS	perdudes	
	modificades	
	noves	
VALORS	perduts	
	modificats	
	nous	
AVALUACIÓ GENERAL DEL CANVI DEL PAISATGE		

Activitat 3: Fes una còpia del dibuix realitzat en la primera fase. Transforma'l tal com t'agradaria que fos aquest paisatge d'aquí a vint anys: esborra alguns elements, modifica'ls o afegeix-ne de nous. A continuació, fes una altra còpia del dibuix. Transforma'l segons la manera com creus que canviarà realment en els propers vint anys: esborra alguns elements, modifica'ls o afegeix-ne de nous. Compara els dos dibuixos i comenta'ls amb els companys.

Activitat 4 (avançada): Prova de pensar sobre el futur paisatge (per exemple, d'aquí a vint anys), a partir del teu coneixement dels processos i les dinàmiques que hi actuen actualment. Escriu a la taula quins elements, funcions i valors s'hauran modificat o introduït com a nous en el paisatge. Comenta els resultats amb els teus companys i fes una avaluació general d'aquests canvis futurs; assenyala quines decisions caldria prendre per aconseguir el millor paisatge possible.

ELEMENTS	modificats	
	nous	
FUNCIONS	modificades	
	noves	
VALORS	modificats	
	nous	
AVALUACIÓ GENERAL DEL CANVI DEL PAISATGE		

4. Aspectes educatius i pedagògics

4.1. Educació en paisatge i desenvolupament cognitiu dels infants

Es poden proposar els objectius didàctics presentats anteriorment a tots els nivells escolars? Hi ha objectius específics per als infants segons l'edat?

Certament, la manera en què els nens i els nois perceben el paisatge varia segons el seu desenvolupament cognitiu. Els nens petits (d'entre quatre i set anys) tenen un enfocament no conceptual molt instintiu: utilitzen tot el seu cos i tots els seus sentits, no tan sols la vista. Els nens de set a dotze anys comencen a racionalitzar, però el seu plantejament és més aviat egocèntric. A partir dels dotze anys, es desenvolupa una perspectiva més àmplia respecte als conceptes d'espai

i de *temps* i la capacitat de fer front als sistemes causals complexos, encara que, al mateix temps, els adolescents poden presentar més dificultats per dur a terme les activitats escolars que impliquen directament l'esfera emocional. D'altra banda, cal reconèixer la importància de proposar el tractament del paisatge com un conjunt, en tots els seus aspectes: no seria adequat, per exemple, proposar únicament l'enfocament emocional els primers anys de l'escola primària i només la recerca dels factors causals a la secundària. La divisió del paisatge en parts provoca la pèrdua dels valors afegits de la juxtaposició de característiques i enfocaments diversos que distingeix l'educació en paisatge.

Al mateix temps, s'obtenen millors resultats si les activitats didàctiques sobre el paisatge es proposen de manera intensiva en períodes breus de temps. Probablement, l'educació en paisatge més eficaç consisteix a proposar un cicle complet d'activitats dues o tres vegades durant el programa escolar. En edats diferents, alguns objectius tindran més importància que d'altres, i algunes activitats es posaran en pràctica amb més profunditat que d'altres, però cada vegada el treball del paisatge s'haurà de proposar en el seu conjunt. No hi ha risc de repeticions avorrides perquè els nens fan servir enfocaments diferents de manera espontània. Aquesta estructura no exclou la possibilitat d'incursions breus en els problemes del paisatge quan es duguin a terme les diverses activitats didàctiques, gràcies a la multidisciplinarietat i a la interdisciplinarietat del mateix paisatge (vegeu l'apartat 4.3).

4.2. Educació dels sentits i la sensibilitat i educació científica

El coneixement del paisatge sempre implica la raó i els sentits, perquè el paisatge sempre té una doble natura: la realitat i la seva imatge. Per tant, l'educació en paisatge implica al mateix temps dues dimensions: d'una banda és educació de la mirada o, més en general, de la sensibilitat, i, de l'altra, és educació de la racionalitat i el pensament lògic.

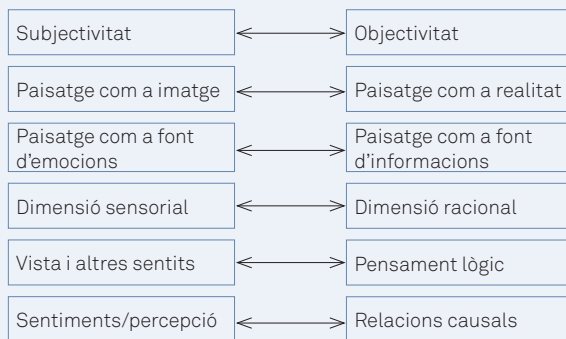


Figura 2. Les dues dimensions de l'educació en paisatge.

La dimensió visual de l'educació en paisatge és la que implica primer la sensibilitat dels infants: davant d'un paisatge sorgeixen sentiments, amb formes de percepció diferents i subjectives. Poden ser emocions positives o negatives, vinculades a valors estètics i a valors simbòlics; el paisatge també pot transmetre el sentit d'estimació al lloc en què viuen o el sentiment de desorientació en un paisatge no familiar; els sentiments poden ser similars per a infants de la mateixa edat o del mateix context de provinença (vegeu l'apartat 5.4 d'aquest informe), o diferents segons les seves actituds personals. Aquest enfocament sensorial implica la vista i també la resta de sentits (vegeu l'apartat 5.6). En les activitats educatives, es poden emprar diferents eines (dibuixos, textos, poesia, etc.) per tal de facilitar l'expressió d'aquests sentiments.

La percepció dels nens i els nois es pot comparar amb les percepcions d'altres persones: joves i grans, veïns del lloc o forasters, etc. Es comparen així els diversos punts de vista subjectius, cadascun amb el seu paper i la seva importància. Al mateix temps, es poden tenir en compte els diferents mètodes que altres han utilitzat per expressar els propis sentiments sobre el paisatge: fotografies, imatges, pintures, textos literaris, poesia, etc. (vegeu l'apartat 5.7).

A través de la dimensió visual s'arriba a una primera definició de l'estructura del paisatge, per mitjà de la identificació i la caracterització dels elements, tal com es proposa en els primers passos de l'exercici de lectura del paisatge del requadre 1.

Però el paisatge és també una qüestió de relacions complexes que s'han de comprendre amb la raó: per això, en les activitats educatives s'ha d'incloure també la racionalitat com l'altre mitjà important de coneixement i comprensió. La interpretació de les relacions entre els mateixos elements, i entre elements i factors, requereix un enfocament científic, amb processos racionals d'anàlisi i síntesi: cal dividir el paisatge en els seus components essencials (naturals i antròpics), per exemple, recopilant dades i creant mapes temàtics, i recompondre'n la unitat col·locant les dades en connexió lògica entre si. Algunes de les relacions causals complexes entre factors i elements s'han de definir i comprendre per mitjà del treball de recerca, utilitzant diferents fonts d'informació com ara referències bibliogràfiques, mapes actuals i històrics, fotografies aèries, dades estadístiques, dades econòmiques, recerca d'arxiu, sistemes d'informació geogràfica senzills, llocs web, entrevistes amb experts, etc.

Segons l'edat dels infants o dels nois, es pot fer un pas més i allunyar-nos de l'anàlisi dels paisatges locals, que perceben directament, per treballar paisatges diferents i llunyans (vegeu l'apartat 5.1). Aquest fet pot afavorir l'adquisició de conceptualitzacions generals i d'esquemes mentals.

És important observar la complementarietat existent entre les dues dimensions de l'educació en paisatge. Els enfocaments emocional i racional sovint es presenten de manera separada o, fins i tot, com a termes oposats: en unir-los

en les activitats educatives en paisatge es millora la integració dels dos enfocaments.

4.3. Interdisciplinarietat de l'educació en paisatge

L'educació en paisatge és una nova assignatura escolar? Hi ha assignatures específiques per a l'educació en paisatge? En quins currículums s'ha d'incloure? Probablement, l'educació en paisatge és una de les millors maneres d'aplicar activitats interdisciplinàries, perquè requereix la implicació de diferents disciplines. No s'ha de considerar una assignatura per si mateixa, encara que disposi d'un enfocament propi i d'objectius didàctics específics.

L'educació en geografia és, per tradició, propera al paisatge. Tot i que l'enfocament (per exemple, en alguns currículums nacionals) no sempre s'ha actualitzat a l'amplitud proposada pel Conveni europeu del paisatge, i que hi ha el risc que, en aquests casos, el paisatge es limiti a una descripció general de llocs, la geografia manté la seva funció privilegiada pel que fa al paisatge. La dimensió espacial i l'enfocament de síntesi, d'una banda, i eines com ara els mapes i el treball de camp, de l'altra, són només algunes de les característiques de l'educació geogràfica i són essencials també per a l'educació en paisatge. A més a més, l'educació geogràfica i l'educació en paisatge comparteixen la majoria d'objectius de l'educació per al desenvolupament sostenible (vegeu l'apartat 2.1).

Fent un cop d'ull a altres assignatures escolars, s'observa que moltes d'aquestes assignatures estan relacionades amb l'educació en paisatge (vegeu la taula 4); en la majoria de casos, la contribució que fan és crucial per a un projecte educatiu eficaç. L'hàbit de treballar en equip entre els professors (vegeu l'apartat 6.1) és una clara ajuda per posar en pràctica activitats en què cada assignatura pot mantenir la seva individualitat i, al mateix temps, pot contribuir per tal d'assolir els objectius generals.

Assignatura	Connexió amb el paisatge i exemples d'activitats
Geografia	Coneixement de les característiques dels indrets; enfocament territorial; enfocament de síntesi; eines geogràfiques (p. ex., mapa); treball de camp, excursions; educació per al desenvolupament sostenible
Ciències naturals	Característiques i factors naturals del paisatge (ciències de la terra, botànica, etc.); enfocament científic
Història	Paisatges del passat (com vivien les persones i com utilitzaven els recursos?); factors històrics de les transformacions del paisatge
Llengua/literatura	Descripcions personals del paisatge (també enfocament emocional); anàlisi de descripcions literàries del paisatge; contextualització d'obres literàries

Llengües estrangeres	Paisatges i cultures de l'estranger; activitats internacionals (en paisatges distants) per mitjà d'intercanvis (per exemple, a través d'Internet) amb altres escoles
Història de l'art/educació artística	Producció personal de representacions de paisatges amb diferents tècniques; anàlisi de representacions artístiques de paisatges
Matemàtiques	Anàlisi quantitativa d'algunes característiques del paisatge (dades estadístiques, confecció de gràfics, etc.)
Tecnologia	Eines per a l'anàlisi del paisatge (sistemes d'informació geogràfica, tecnologies de la informació i la comunicació, etc.); eines per a la reproducció del paisatge (per exemple, models 3D); evolució tecnològica com a factor de les transformacions del paisatge
Economia	Factors econòmics de les transformacions del paisatge
Ciències socials	Factors socials i culturals de les transformacions del paisatge; valors culturals del paisatge
Educació física	Enfocament global del paisatge; excursions

Taula 4. L'aportació de les diferents assignatures a l'educació en paisatge.

5. Quins paisatges?

5.1. Paisatges propers i paisatges llunyans

Tal com s'ha assenyalat a l'apartat I, l'educació en paisatge té en compte com les persones (especialment, infants i joves) perceben el món i s'hi ubiquen, en termes amplis. Les activitats educatives sobre el paisatge, generalment, solen tenir en compte el paisatge d'una àrea. Per tant, ens podem preguntar: quina àrea triem? De quines dimensions? Hi ha diferents possibilitats.

Per enfocar el paisatge com una qüestió familiar, sovint és útil començar les activitats a partir del paisatge proper, el que suposadament els nens o els nois coneixen millor. Si les activitats es presenten com una mena de ruta de descobriment, els alumnes podran adquirir una metodologia que els permetrà descobrir qualsevol altre lloc del món.

Amb l'exploració del paisatge proper, els nens han de descobrir que allò que pensaven que coneixien presenta, en realitat, molts aspectes desconeguts. Aquesta experiència els resulta fascinant. Se'ls convida a aportar els seus coneixements previs (cosa que n'augmenta el valor) i a crear un coneixement compartit del paisatge local, juntament amb tot el coneixement i la informació que han adquirit amb les activitats escolars que s'han dut a terme. Els alumnes poden tenir un paper actiu amb la interacció directa amb altres persones (pares, amics, etc.) per recopilar informació, i després poden presentar els resultats a la classe o a un públic més ampli, per exemple, en una exposició dels treballs de tots els grups.

Tal com ja s'ha indicat, un millor coneixement del paisatge local (en els seus diferents aspectes) contribueix a millorar la relació personal que hi tenim, la nostra identitat local i el nostre sentit de pertinença. Es consolida així una actitud positiva cap al nostre entorn quotidià, i també es desenvolupa un sentit més gran de la responsabilitat i de consciència de la importància de salvaguardar els valors locals i de prendre en consideració les possibles conseqüències de les accions de l'home sobre el medi ambient. D'aquesta manera, els infants i els joves senten que aquest és el seu paisatge i que n'han de tenir cura.

Però l'educació en paisatge no tan sols ha de tractar el paisatge proper. Ocupar-se de paisatges desconeguts i llunyans té la mateixa importància. La capacitat de llegir el paisatge que s'obté amb l'observació del paisatge proper es pot aprofitar per analitzar i conèixer paisatges d'altres regions, països o continents. Naturalment, resulta molt més difícil la interacció amb paisatges llunyans que amb els quotidians (tot i que una excursió curta a regions relativament properes no hauria de resultar difícil d'organitzar), però els alumnes poden conèixer-los fàcilment per mitjà d'imatges, fotografies aèries (fàcils de trobar a Internet), atles, reportatges, etc. Les activitats educatives poden ajudar a comprendre que, sota una imatge pràcticament *muda* d'un paisatge llunyà, els seus elements i les seves característiques ens *parlen* sobre factors i processos (similars o diferents als dels nostres paisatges locals). Els nens, per tant, poden entendre com altres persones i altres cultures construeixen llur paisatge de diferents maneres, igual que ha fet sempre la seva societat al llarg dels segles.

La possibilitat d'acomplir aquest doble rol —de local en els paisatges veïns i de foraster en els paisatges llunyans— és un exercici molt important, per aprofundir en el coneixement d'altres parts del món, per augmentar la comprensió dels diferents contextos culturals, per aconseguir un enfocament més obert al món en la seva globalitat. En aquest marc, l'adquisició d'una identitat local ben definida, mitjançant activitats educatives sobre paisatges propers, no condueix a l'estretor de mires, al contrari: contribueix a millorar el coneixement de la nostra ubicació en el món.

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació (per exemple, Internet, vegeu l'apartat 5.8) són instruments molt potents per estudiar i apropar a nosaltres els paisatges llunyans. Un mètode excel·lent són els projectes internacionals destinats a la creació de xarxes d'escoles de tot el món: els alumnes disposen de la possibilitat de presentar el seu paisatge local a través de pàgines web i de conèixer altres paisatges presentats per altres nens i joves (vegeu el requadre 4). Un fòrum de discussió permet l'intercanvi directe entre els nens i joves i que puguin comunicar el seu punt de vista sobre els paisatges llunyans i rebre les opinions dels altres sobre el seu paisatge.

5.2. Paisatges del passat i paisatges del futur

Quan parlem de paisatges llunyans podem fer referència tant a la dimensió de l'espai com a la dimensió del temps. En altres paraules, els paisatges llunyans també són paisatges del passat, com també paisatges del futur. La consideració de la dimensió temporal en les activitats educatives presenta nombrosos aspectes interessants i condueix a l'assoliment d'objectius importants.

Els paisatges del passat es poden analitzar, de manera paral·lela a les classes d'història (vegeu l'apartat 4.3), mitjançant eines com ara fotografies i mapes antics, entrevistes amb gent gran (si l'escala de temps és prou curta), descripcions literàries, objectes antics que recordin el context en què s'utilitzaven, etc. Amb una escala de temps àmplia, els estudis arqueològics també poden ajudar a comprendre millor els paisatges del passat. Conèixer com vivien les persones, com utilitzaven els recursos i com es relacionaven amb l'entorn, és a dir, comprendre la nostra civilització i la cultura del nostre passat, té una gran importància educativa. Cal parar molta atenció a no enfocar el passat amb nostàlgia, i a no transmetre als alumnes la idea infructuosa que “el millor dels mons possibles no és l'actual, sinó el que vam heretar”.

Al mateix temps, les activitats educatives que aborden el futur del paisatge també ofereixen tota una sèrie de potencials educatius. Si el paisatge es troba en constant evolució, igual que ha canviat del passat al present, canviarà del present al futur. El repte rau a gestionar aquest canvi cap al paisatge més desitjable possible. En abordar el tema del futur del paisatge en un context educatiu (vegeu l'exemple del requadre 2), els infants i els joves poden expressar les seves aspiracions i escoltar les aspiracions d'altres persones (segons l'enfocament del Conveni europeu del paisatge). Fins i tot se'ls estimula a assumir la seva responsabilitat envers la transformació del paisatge. Per tractar el futur canvi amb una actitud positiva i no nostàlgica, les activitats han de tenir en compte, d'una banda, les dinàmiques i els processos actuals i, de l'altra, les funcions i els valors actuals del paisatge (també els valors emocionals i d'identitat local), per tal d'identificar quines característiques del paisatge requereixen conservació o una transformació molt acurada, i quines es poden transformar, des d'un punt de vista d'una *conservació creativa*.

5.3. Paisatges singulars i bonics o paisatges lletjos i degradats? Conflictes del paisatge com a entorn d'aprenentatge

Un enfocament habitual del paisatge és considerar exclusivament els llocs excepcionals, amb una combinació molt singular i especial de característiques naturals i antròpiques: tant pot ser un paisatge muntanyós on continua predominant la natura com un panorama obert a l'horitzó o un paisatge caracteritzat per

un monument concret o per un patró ben conservat d'utilització tradicional de la terra o bé d'assentaments que ens recorden el passat.

Com sabem, l'enfocament del Conveni europeu del paisatge és diferent. Segons el Conveni, el paisatge és a tot arreu, allà on les persones i l'entorn interaccionen i construeixen el *rostre* de la Terra, segons els factors naturals i humans. La importància de les qüestions relacionades amb el paisatge no prové de la seva bellesa, sinó dels seus valors en un sentit molt més ampli. El paisatge és patrimoni cultural, ja que registra les fases i els diferents tipus de transformació cultural dels indrets (de cadascun dels indrets, no tan sols dels excepcionals). Així doncs, l'educació en paisatge no es refereix només a determinats paisatges, elegits entre els més ben conservats o els singulars. Tots els paisatges es poden llegir, interpretar i estudiar; tots els paisatges susciten emocions (encara que no siguin necessàriament positives); en cada paisatge, es poden reconstruir i comprendre les transformacions.

La majoria dels infants i dels nois no viuen en paisatges bonics, sinó en ciutats, suburbis, conglomerats urbans amb característiques paisatgístiques molt banals. Aquests són els llocs que consideren *casa seva*, encara que, per descomptat, amb els seus aspectes negatius i problemes. Tot i que pot resultar útil conèixer altres paisatges, també amb diferents característiques (per exemple paisatges rurals per als nens que estan acostumats a viure a les ciutats), no s'han d'excloure els paisatges no tan bonics (amb aspectes criticables) de les activitats escolars i de les activitats educatives en general, per poder, així, fer comparacions. Si només s'estudien paisatges bonics i ben conservats, es poden idealitzar, i es poden abordar sense ser capaços de comprendre els processos i els problemes reals. D'altra banda, si es treballa en paisatges plens de contrastos i conflictes, no gens idíl·lics, sinó més aviat normals, es podran assolir dos objectius complementaris:

- Els nens podran començar amb l'observació d'allò que no els agrada del paisatge (que destaca pels seus aspectes negatius), i després observar el paisatge d'una manera més detallada.
- Animar els nens a afrontar la realitat, a abordar (tot qüestionant el paisatge) altres problemes relacionats amb el medi ambient i la societat.

En aquest sentit, els conflictes presents en el paisatge es converteixen en un bon entorn d'aprenentatge (vegeu el requadre 2). Les contradiccions que s'observen en les formes del paisatge poden ajudar a fer front a altres problemes i a ampliar les nostres preguntes: per què hi ha aquest contrast? Quins en són els factors? Què canviarà? Quins valors cal protegir? Quins són els diferents agents que hi intervenen? Són contradictoris els seus objectius? Si bé aquesta mena de preguntes semblen més adequades per a les activitats de l'educació secundària,

amb els nens més petits també pot ser útil tenir presents aquests aspectes quan es proposen activitats sobre paisatges quotidians. L'aparició d'emocions negatives pot ser l'oportunitat de millorar la seva capacitat de preguntar-se "per què?" i, per tant, de veure les coses des d'una perspectiva més àmplia.

REQUADRE 2

EDUCACIÓ EN PAISATGE A CATALUNYA: CIUTAT, TERRITORI, PAISATGE¹

La Llei 8/2005, de protecció, gestió i ordenació del paisatge, és la normativa bàsica i de referència en què es fonamenten les polítiques de paisatge de la Generalitat de Catalunya. Entre moltes altres qüestions, i en consonància amb els objectius del Conveni europeu del paisatge, conté mesures especials pel que fa a objectius i instruments per a la sensibilització i l'educació (article 15).

Els antics departaments de Política Territorial i Obres Públiques i d'Educació (actuals departaments de Territori i Sostenibilitat i d'Ensenyament) de la Generalitat de Catalunya i l'Observatori del Paisatge de Catalunya (un ens d'assessorament de l'Administració catalana i la societat catalana en matèria de paisatge) van impulsar el projecte educatiu Ciutat, Territori, Paisatge.

El material didàctic, elaborat per persones de prestigi reconegut en aquestes matèries i destinat principalment a instituts de secundària, està format pels elements següents:

- 12 làmines panoràmiques, que permeten als alumnes treballar en grup en l'anàlisi i la interpretació de 12 paisatges de Catalunya.
- Una guia didàctica per al professorat amb activitats a desenvolupar pels alumnes.
- El lloc web del projecte amb activitats.

Els materials es van començar a utilitzar de manera experimental en deu centres d'educació secundària durant el curs 2006-2007. A partir de l'any 2009, a més del material imprès per a les aules, el lloc web del projecte (accessible per mitjà de www.catpaisatge.net) és una eina fonamental

1. Nota dels editors: s'han aclarit i actualitzat alguns aspectes del requadre 2 que en la versió original de l'informe no quedaven prou clars. Per a més informació del projecte, vegeu el capítol de Roser Batllori i Joan M. Serra d'aquesta publicació.

per ampliar el contingut de les 12 làmines esmentades i aprofundir-hi, com també perquè els alumnes utilitzin les noves tecnologies de la informació en els processos d'aprenentatge.

Per a cadascun dels paisatges presentats, el lloc web del projecte proposa cinc activitats. A continuació es mostra un exemple sobre el tipus d'activitats:

- **Descobriment del paisatge.** Els nois han d'observar la imatge panoràmica que es mostra i trobar els sis elements que caracteritzen aquell paisatge; per passar a l'activitat següent han d'escriure a la finestra corresponent algunes d'aquestes característiques. Amb aquesta primera activitat, s'estimula els alumnes a observar el paisatge amb atenció.
- **Com és el paisatge?** Després d'haver identificat els elements, els alumnes han de dividir-los en naturals i antròpics i assenyalar-los en el mapa i en l'ortofotomapa disponible al web; la pregunta que permet passar a l'activitat següent consisteix a tornar a escriure dos elements naturals i dos d'antròpics. Amb l'exercici es pretén abordar el paisatge amb racionalitat, fent servir les eines específiques de l'anàlisi espacial (mapes i fotografies aèries).
- **Com canvia el paisatge?** Amb la comparació d'una fotografia aèria del 1986 i una del 2006, els alumnes han d'identificar quatre transformacions importants en aquell paisatge concret, amb l'ajuda d'algunes notes que expliquen el canvi. Per avançar al pas següent, han d'escollir els canvis més importants i raonar la tria. S'anima els alumnes a pensar sobre els diferents tipus de transformacions del paisatge i sobre els factors que els desencadenen.
- **L'opinió de les persones vinculades amb el paisatge.** Aquesta activitat inclou algunes entrevistes virtuals, amb persones fictícies que viuen i treballen en el paisatge en qüestió, i que mostren diferents actituds envers el paisatge segons les diferents activitats que hi duen a terme. Aquestes persones responen a cinc preguntes relacionades amb l'avaluació del canvi del paisatge i de les perspectives per al futur. La pregunta que permet passar a l'activitat següent és més exigent que en els casos anteriors: els nois han de comentar l'opinió dels entrevistats. Mitjançant aquesta activitat, els alumnes descobreixen l'existència de diversos punts de vista amb relació al paisatge, cadascun dels quals parteix d'una afirmació explícita.
- **La fase final** permet als alumnes planificar el paisatge del futur. Amb aquest objectiu, se'ls dóna la possibilitat de triar entre diverses opcions

pel que fa al desenvolupament de les dinàmiques actuals del paisatge. A l'hora de triar entre les diferents opcions, els joves han de tenir en compte tota la informació que han obtingut amb les activitats anteriors, fins i tot les opinions de les persones entrevistades. Aquesta síntesi final permet als estudiants apreciar totes les relacions entre les fases anteriors i entendre el paisatge com un conjunt. A més a més, els estudiants aprenen que les diferents hipòtesis pel que fa al paisatge futur no provenen únicament de la fantasia i de les aspiracions de la població, sinó també de diferents factors, entre els quals hi ha les eleccions personals dels individus.

El conjunt d'activitats presenten, de manera senzilla (però no simplista), la complexitat de les qüestions relatives al paisatge, amb els seus aspectes naturals, les transformacions antròpiques, les funcions que exerceixen diverses persones i, finalment, la planificació del paisatge. Els paisatges proposats no són mai *idil·lics*; al contrari, mostren situacions locals crítiques i conflictes pel que fa a les opcions del paisatge. Treballar els conflictes paisatgístics proporciona un entorn d'aprenentatge necessari per a una educació eficaç.

5.4. Paisatges de nens estrangers: una possibilitat d'integració per a les noves generacions d'immigrants

En les darreres dècades, un gran nombre de persones s'han traslladat dels seus països d'origen a Europa, o entre diferents països europeus. La migració és una qüestió destacada avui, i les classes i les escoles europees són cada cop més multiètniques i multiculturals, fet que comporta la necessitat de facilitar els processos d'integració.

En aquest context, l'educació en paisatge exerceix una funció molt rellevant. Ajuda els immigrants a conèixer i entendre millor els *nous* paisatges que els envolten i, a través seu, el nou context geogràfic, històric, social i cultural en què viuen. Al mateix temps, el punt de vista dels infants d'altres països ajuda els nens originaris del lloc a observar el paisatge local més atentament.

Les activitats també es poden centrar en el paisatge natiu dels nens estrangers, comparant-lo amb el local; aquesta és una bona manera d'ampliar el coneixement geogràfic i d'implicar tots els alumnes directament en les activitats escolars: si cada nen pot mostrar el *seu* paisatge d'origen, i les dinàmiques que l'han creat, tots els paisatges reben la mateixa atenció i, al mateix temps, s'afavoreix un procés molt eficaç d'integració cultural.

5.5. Paisatges *experimentables*: l'educació de camp i la funció de l'excursió

Si el paisatge, segons el Conveni europeu del paisatge, és “una part del territori tal com la percep la població”, és important destacar el fet que una fotografia no és suficient per conèixer-lo. La fotografia només és una eina; és massa limitada. La millor manera de conèixer un paisatge és percebre'l en un sentit molt ampli, probablement *introduint-nos-hi* i *experimentant-lo* en tots els seus aspectes. Un bon punt de partida per percebre el territori és contemplar-lo des d'una perspectiva elevada; però això no és suficient. Se n'aprèn molt més caminant pel paisatge, tocant-lo amb les mans, escoltant-lo, olorant-lo i observant diferents objectes a curta distància.

En aquest sentit, sempre que sigui possible, l'educació en paisatge s'ha de dur a terme mitjançant activitats de camp, en contacte directe amb el paisatge. Per tant, quan s'opti per l'excursió com a eina d'educació en paisatge, hem de procurar no reduir les activitats a una senzilla visita guiada pensada per a turistes. S'han de visitar diferents parts de la zona d'estudi (no tan sols la més destacada), i cal que els alumnes participin activament en la preparació de la ruta. De la mateixa manera, a cada etapa hi ha d'haver activitats específiques.

Alguns exemples de les activitats didàctiques que els alumnes poden realitzar en una excursió d'educació en paisatge són:

- Fer esbossos i dibuixos: són la primera eina per observar amb cura el paisatge; poden ser panoràmics, o dibuixos d'objectes propers i característics; també es pot ajudar els nens a fer els esbossos, amb esquemes guiats o pautes d'observació (vegeu la primera fase del requadre 1).
- Fer fotografies o vídeos: sovint es poden aconseguir fàcilment càmeres fotogràfiques i càmeres de vídeo, i als nens i els joves els sol agradar utilitzar-les; aquests instruments no han de substituir mai l'esforç personal d'observació i reproducció del paisatge (per exemple, a través del dibuix), però són molt útils per produir materials per a activitats posteriors, de tornada a l'aula, per reviuir el paisatge percebut i les seves peculiaritats.
- Recol·lectar alguns *fragments de paisatge*: fulles, flors o petites pedres, etc., solen ser representatives de les característiques naturals del paisatge, ajuden els nens a participar personalment en la seva percepció, i es poden utilitzar en altres activitats a l'aula, com també en la presentació final dels resultats del projecte educatiu.
- Escoltar l'explicació sobre les peculiaritats del paisatge descrites pels professors o experts: sempre resulta molt més eficaç si es fa a l'exterior i davant d'allò que s'explica.
- Passejar pel paisatge: és essencial en totes les edats, independentment de la durada i la dificultat de la ruta, la vivència personal de diferents zones, de les seves formes (per exemple, els relleus) i de l'aspecte físic de l'entorn.

L'excursió sovint es proposa com a punt de partida de les activitats didàctiques relacionades amb el paisatge. De fet, afavoreix la participació personal i immediata dels alumnes i representa una experiència comuna a la qual poden fer referència altres activitats posteriors.

La preparació de l'excursió per mitjà d'una activitat breu en garantirà l'eficàcia; la preparació prèvia no hauria d'avançar continguts, sinó que hauria d'ajudar els nens i els joves a ser més conscients de la destinació i les activitats que es duran a terme.

Pot ser particularment eficaç repetir l'excursió en diferents fases de les activitats didàctiques sobre el paisatge: d'aquesta manera, els alumnes tenen la possibilitat de verificar directament les hipòtesis plantejades a l'aula, d'aprofundir en determinats aspectes que hagin sorgit sobre la marxa i, sobretot, de fer créixer el seu vincle personal (també des del punt de vista emocional) amb aquell paisatge. La repetició de les excursions en diferents estacions de l'any ressalta les nombroses diferències en el mateix paisatge i, com a conseqüència d'això, millora la percepció dels canvis del paisatge.

Els nens petits treuen un gran profit del coneixement directe del paisatge amb les excursions; en aquest cas, les experiències —viscudes físicament amb tot el cos— són activitats didàctiques completes per a l'educació en paisatge (vegeu l'apartat 5.6).

5.6. Paisatges sonors, olfactius i tàctils

La percepció del paisatge, en el sentit més ampli, no tan sols inclou la percepció visual, sinó també tot allò que es percep a través dels cinc sentits. Les persones podem distingir paisatges sonors, com també paisatges olfactius, gustatius i tàctils: l'entorn que ens envolta es comunica amb nosaltres a través de tots aquests sentits.

Com els paisatges visuals, aquests paisatges també es poden llegir, reconeixent els seus elements i classificant-los en categories; es poden avaluar segons els sentiments que inspiren, es poden interpretar segons diferents factors i es poden comprendre els processos de transformació que n'han donat forma.

La possibilitat d'utilitzar diferents tipus de percepció en les activitats educatives sobre el paisatge amplia la gamma de propostes didàctiques i n'augmenta l'eficàcia tot incrementant la participació dels infants i els joves. De fet, l'activitat serà més intensa i els alumnes viuran una veritable relació de reciprocitat amb el paisatge.

Especialment per als nens més petits, l'experiència directa de relació amb el paisatge i l'ús de diferents mitjans de comunicació és molt avantatjosa. Però també amb els més grans (preadolescents i adolescents), que solen sentir una gran atracció per la música i els sons, les activitats sobre els paisatges sonors

poden resultar molt atractives i ser rebudes amb un gran interès (vegeu l'apartat 4.1).

A més a més, en el nostre món actual, en què el cos té cada cop més importància, la utilització d'un enfocament ampli en termes físics en les activitats educatives pot ser molt eficaç.

5.7. Paisatges representats: literatura, art i fotografia

El paisatge apareix sovint com a temàtica o rerefons de representacions artístiques, fotografies o obres literàries. Moltes vegades són, precisament aquestes representacions les que contribueixen a aportar valor cultural als paisatges. Pot ser molt adequat que les activitats educatives prenguin en consideració les representacions artístiques del paisatge.

Tal com ja s'ha indicat, el treball interdisciplinari és un requisit fonamental per a l'educació en paisatge: en el cas dels paisatges representats, les disciplines implicades són la literatura i la història de l'art, com també l'educació artística i l'educació visual.

Resulta interessant poder comparar el paisatge real i experimentat amb el mateix paisatge descrit per un escriptor o un poeta, immortalitzat per un pintor o retratat per un fotògraf. Els professors poden trobar aquesta mena de material relacionat amb els paisatges locals amb una certa facilitat; el paisatge representat pels artistes sol estar disponible als museus i les biblioteques locals.

Aquestes representacions ens permeten disposar de més informació sobre el paisatge que estem estudiant, especialment sobre el seu passat. Per dur a terme aquestes activitats, hem de procedir amb molta cura, perquè aquests *instruments de comunicació* estan fortament lligats amb la subjectivitat de l'autor: no són representacions directes i fidels, sinó que comuniquen la visió i la interpretació personal de l'artista. En realitat, això no representa una limitació, sinó que es pot aprofitar satisfactòriament. Amb l'anàlisi d'aquests materials, els alumnes descobreixen punts de vista molt especials i poden comparar-los entre si i amb els seus. A partir de les lectures dels treballs dels artistes, els nens poden provar de crear la seva obra: poden escriure poemes o descripcions subjectives, pintar amb diferents tècniques o fer fotografies per tal de comunicar els seus sentiments i les seves emocions sobre el paisatge.

5.8. Paisatges virtuals: hipertextos, Internet i tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)

Tal com s'ha subratllat anteriorment, l'estructura del paisatge està formada per una intricada xarxa de relacions entre elements i de connexions entre elements i factors. S'han proposat alguns itineraris de lectura per tal de moure's a través

d'aquesta xarxa (vegeu l'apartat 3.4); les rutes eviten el risc de *perdre's* i, al mateix temps, mantenen i valoren la riquesa que ofereix aquesta estructura complexa.

Si aprofundim aquestes observacions, veiem que el paisatge es pot considerar un hipertext, ja que presenta passatges i etapes de lectura no lineals, i una estreta xarxa de vincles (enllaços) que suggereix la possibilitat d'escollir diferents recorreguts. A més a més, alguns vincles connecten l'estructura interna del paisatge —tal com passa en un hipertext— amb referències externes, pel que fa a totes les qüestions associades amb el territori “tal com el percep la població”; per exemple, els vincles interdisciplinaris proposats anteriorment (vegeu l'apartat 4.3) fan aquesta funció.

La manera de llegir el paisatge i la seva estructura real s'exemplifica clarament amb la metàfora de l'hipertext. Sovint, els paisatges confusos, desordenats i incoherents (vegeu l'apartat 5.3), o caracteritzats per una organització espacial no jeràrquica, són difícils de llegir amb el mètode tradicional; en aquests casos, la metàfora de l'hipertext resulta més adequada que la metàfora del mosaic per representar l'estructura dels paisatges contemporanis *globals*, on els vincles no es basen sempre en la contigüïtat espacial, sinó que són més aviat oberts a tot el món.

Un exercici molt eficaç en les propostes didàctiques sobre el paisatge consisteix a dibuixar mapes hipertextuals del paisatge, per tal de representar els vincles i les relacions entre els elements, i entre els elements i els factors, en lloc de les característiques dels elements considerats individualment. Es conceben com a mapes conceptuals no espacials: els noms dels elements i dels factors estan enllaçats amb línies i fletxes en una estructura reticular. Cada alumne crearà un mapa diferent, i cadascun dels mapes presentarà i destacarà peculiaritats i detalls diferents, depenent de la capacitat i l'actitud personal de l'infant o jove. D'aquesta manera, s'ofereix una oportunitat molt interessant de debat dins la classe, no per corregir opinions errònies (no hi ha opcions correctes o incorrectes en aquest exercici), sinó per comparar els treballs individuals o per construir mapes compartits. D'altra banda, els mapes conceptuals inicialment es poden treballar en grup: en una primera fase, els diferents grups de nens treballen en aspectes diversos del mateix paisatge (per exemple, un grup s'encarrega de les característiques naturals, l'altre de les característiques antròpiques, un altre grup de les transformacions, etc.); després poden unir totes les parts i crear un únic mapa i descobrir nous vincles en una mena de trencaclosques.

A més a més, amb l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, els nens i els joves disposen de la possibilitat de reproduir aquests mapes en format digital, creant hipertextos senzills fets amb pàgines o finestres (nusos) i enllaços que les obren i les connecten l'una amb l'altra. És probable que, en utilitzar l'ordinador, ja no tinguem un hipertext, sinó un hipermèdia, perquè ja no es tracta només de llengua escrita, sinó també d'una gran quantitat d'imatges (vegeu el requadre 3).

Ja es poden utilitzar alguns productes disponibles en línia o en format CD-ROM desenvolupats amb paisatges virtuals (produïts per grups de recerca, ONG, editorials, administracions, etc.), sia per a objectius educatius o per a altres finalitats, com ara la promoció d'un territori regional. El fet d'explorar-los pot aportar més informació i oferir una nova eina per a les activitats didàctiques; aquest exercici té una gran potencialitat per dirigir l'atenció a les relacions que estructuren el paisatge, i per afavorir el coneixement de paisatges llunyans. No obstant això, aquest enfocament no ha de substituir el coneixement directe del paisatge: sempre és preferible visitar els llocs directament.

La creació d'hipertextos sobre un paisatge amb un programari senzill també és un exercici molt eficaç. Els alumnes han de definir de manera molt clara l'estructura del paisatge, i han d'escollir les característiques més importants per representar-lo. Com que el seu objectiu serà, molt probablement, mostrar el treball a altres persones (tal com acostuma a ser habitual en els projectes educatius), han de ser capaços de crear una xarxa, per bé que senzilla, i escollir amb cura els enllaços significatius per poder-s'hi moure.

La capacitat d'observació es pot beneficiar àmpliament de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, gràcies a la possibilitat de treballar amb imatges, de modificar-les (per exemple, per entendre els canvis del paisatge), d'ampliar-les (per observar determinats components del paisatge), etc. Per exemple: una fotografia general d'un paisatge en la qual algunes parts, que corresponen a determinats elements del paisatge, es poden activar passant-hi el botó del ratolí per sobre. D'aquesta manera, s'obren finestres o pàgines que contenen més informació o, també, que formulen preguntes a l'estudiant sobre aquell element del paisatge. Es pot continuar amb l'exercici únicament quan s'hagin identificat tots els elements *activats*. D'aquesta manera, es motiva els alumnes a observar totes les parts del paisatge perquè el descobreixin íntegrament.

L'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació ofereix més possibilitats educatives interessants. Amb el suport tècnic adequat, és possible construir un entorn d'aprenentatge interactiu, on els alumnes poden crear junts els seus paisatges virtuals, entesos com la reproducció d'un paisatge real (de manera similar a la producció del mapa hipertextual) o bé com la construcció de paisatges *nous* o de paisatges *del futur*.

La reflexió sobre la transformació del paisatge amb l'ús de realitat virtual es converteix en una activitat molt atractiva. Alguns programes d'ordinador ja exemplifiquen com les diferents decisions sobre el paisatge generen transformacions diferents (per exemple, Simcity és un videojoc que ofereix aquestes possibilitats). Aquests programes poden fer reflexionar els nens sobre les relacions causals i la responsabilitat de les persones en la presa de decisions. A més a més, a partir del paisatge futur que imaginin els nens, ple dels seus desigs sobre el lloc on viuen, es poden dirigir les activitats cap a la construcció imaginària i la planifica-

ció d'aquest paisatge del futur, tot proposant canvis i intercanviant coneixements i aspiracions.

Les tecnologies de la informació i la comunicació també presenten un altre potencial educatiu molt important: poden comunicar persones que viuen a diferents llocs. Per a l'educació en paisatge representa una eina molt important: ajuda els nens a treballar sobre un paisatge (per exemple, un de proper) i, al mateix temps, a tenir en compte paisatges llunyans on viuen i estudien altres nens (vegeu l'apartat 5.1). S'haurien de planificar sempre i després posar en marxa projectes regionals, nacionals o internacionals que impliquessin nens i joves de diferents contextos paisatgístics, perquè el significat educatiu d'aquestes activitats és molt elevat (vegeu el requadre 4).

REQUADRE 3

ELS HIPERPAISATGES PANORÀMICS

El Laboratori de Metodologia de Geografia de la Universitat de Lieja (Bèlgica), en col·laboració amb l'Institut Ecopedagògic (una entitat de formació sense ànim de lucre), va elaborar entre els anys 1999 i 2002 un mètode per a una utilització pedagògica original de les eines multimèdia i d'Internet en l'educació en paisatge (www.hyperpaysages.be). En el marc del projecte es van crear dos hiperpaisatges (*Les hyperpaysages pour sensibiliser à la nature et à l'environnement* i *Les hyperpaysages pour sensibiliser à l'aménagement du territoire*) i es va dur a terme una recerca pedagògica sobre l'ús d'aquestes eines a les escoles. Amb això, es va elaborar una guia per a professors, que conté indicacions per a diferents usos dels hipermèdia a les escoles (principalment a l'educació secundària).

L'activitat escolar amb els hiperpaisatges pot consistir en la simple navegació en hipertextos ja creats o en l'activitat de crear-ne de nous a partir d'una fotografia panoràmica (360°). En aquest segon cas, el procés passa per les fases següents:

En primer lloc, a partir de l'observació del paisatge (treball de camp), els alumnes han de fer-se algunes preguntes, per identificar com a mínim deu elements que seran parts *actives* de la fotografia: en l'hipertext final, en clicar sobre aquests elements, s'obriran finestres amb més informació. En el pas següent, els nens han de respondre a les preguntes que s'han plantejat en la fase anterior i han de preparar els continguts de les finestres emergents, mitjançant el treball de recerca; han de trobar la manera més adequada de resumir els continguts i els títols per a les etiquetes que

assenyalen les finestres emergents. Tercer, per tal d'elaborar una estructura tan complexa com la de l'hiperpaisatge, els alumnes en fan primer una còpia impresa, i treballen amb materials tangibles: les parts *actives* de la fotografia panoràmica impresa tenen uns fils que les connecten a fulls de paper, que representen les finestres de l'ordinador; l'estructura pot ser molt simple, o bé molt complexa (amb molts fils de diferents colors que indiquen els diferents tipus de vincles), si els nois assoleixen un coneixement més profund del paisatge en qüestió. En quart lloc, la producció de l'hiperpaisatge s'ha de completar fent-ne la reproducció a l'ordinador amb el programari adequat. A continuació, l'hiperpaisatge es pot penjar en línia.

L'interès pedagògic augmenta en passar de la simple navegació en un hiperpaisatge a fer-ne la construcció activa. La navegació s'entén principalment com una eina per a la sensibilització, encara que també comporta alguns exercicis interessants. Malgrat tot, la participació activa en la producció d'hiperpaisatges facilita l'assoliment dels objectius següents per part dels alumnes:

- El fet de treballar amb fotografies de 360° permet percebre el paisatge en la seva totalitat i *submergir-s'hi* completament, tant des del punt de vista físic com cognitiu.
- Identificar els elements del paisatge, que s'activaran en l'hipermèdia, estimula la capacitat de *desxifrar* el paisatge; se li poden adreçar preguntes directes, com si fos un interlocutor.
- Escollir el lloc des d'on fer les fotografies panoràmiques ajuda a percebre la complexitat del paisatge i a descobrir-ne els múltiples aspectes.
- Definir els múltiples enllaços entre els *nusos d'informació* que formen l'estructura contribueix a desenvolupar un esquema de pensament complex.
- L'activitat de grup per crear l'hiperpaisatge augmenta la capacitat de negociació i fomenta la comparació dels propis valors i representacions.
- La publicació de la informació a Internet enriqueix el valor social de l'activitat.
- Per acabar, la producció de l'hiperpaisatge permet adoptar un enfocament holístic i sistèmic envers la qüestió del paisatge, com també un enfocament cultural, obert a les diferents subjectivitats.

6. Les funcions

6.1. La formació dels professors

L'educació en paisatge no requereix competències específiques en una determinada assignatura. L'equip de professors que durà a terme aquesta activitat, possiblement amb la coordinació d'un professor de geografia, s'enriquirà amb la presència de diferents competències, pel que fa a l'enfocament, la metodologia i els continguts.

Però, si bé una branca específica de l'educació no ha de quedar afavorida per damunt de la resta, allò que és realment important és que tots els professors assolixin un bon coneixement del paisatge, com a concepte i del seu valor educatiu. Fins a cert punt, cada professor ha de ser conscient dels grans valors educatius associats al paisatge, que es presenten aquí detalladament. En la formació de professors, tant en termes generals com en la formació específica per posar en marxa un projecte, cal posar una atenció especial en la presentació de l'enfocament del paisatge del Conveni europeu del paisatge, per evitar la confusió freqüent provocada per la multiplicitat de significats que se li confereixen. Una vegada assolida aquesta base, la fase següent és la presentació i l'anàlisi detallada de les metodologies i els objectius educatius.

La formació dels professors es pot beneficiar profundament de les experiències directes amb el paisatge i en el paisatge, perquè hi estaran implicats personalment. Més que informacions concretes, els professors haurien de tenir una bona comprensió de les principals qüestions generals, o sigui, el coneixement que requereix la interpretació del paisatge. Han de visitar el paisatge i encarar-s'hi directament, llegir-lo per mitjà d'exercicis guiats i dels mapes hipertextuals, escoltar les seves emocions quan el tinguin al davant, amb la finalitat d'abordar les qüestions conceptuals i metodològiques directament i des del principi.

Per dur a terme les activitats interdisciplinàries d'una manera profitosa, els professors han de millorar la seva capacitat de treballar en equip (vegeu l'apartat 4.3). Es recomana, a més a més, mantenir una actitud tan oberta com es pugui davant els diferents enfocaments personals. De fet, sovint, els alumnes fan les activitats didàctiques de maneres inesperades.

6.2. El paper actiu dels alumnes

Tal com s'ha assenyalat anteriorment, l'educació en paisatge és més aviat un camí de descobriment personal que implica els alumnes directament que no pas una sèrie de lliçons per transmetre determinats continguts. Naturalment, els continguts del curs es proposen igualment, però s'assoleixen amb metodologies actives. Per exemple, cada vegada que un professor o un expert hi intervé direc-

tament sempre és en resposta a les preguntes formulades pels nens, i només després que els nens hagin observat detalladament el paisatge i hagin començat a entendre'l i a interpretar-lo.

En molts casos, en els projectes d'educació en paisatge s'empren materials produïts *ad hoc* per experts en temes de paisatge. Els plafons d'una exposició, els llibres, els fullets, les pàgines web, etc., sovint mostren diferents fotografies de paisatges, amb una explicació especial, de manera que els nens puguin comprendre les característiques principals d'un indret o regió. Les administracions públiques i altres institucions del territori sovint seran responsables d'aquests projectes, ja que el seu objectiu és desenvolupar els coneixements dels nens sobre els valors territorials locals. Aquest és un objectiu molt important i aquesta metodologia permet arribar a un gran nombre d'estudiants de diferents edats i provinents de diversos llocs.

En general, un cop presentades les fotografies del paisatge i la seva explicació, es duen a terme diferents tipus d'activitats: des d'exercicis que només avaluen el nivell d'atenció en l'observació del paisatge i l'anàlisi dels materials proporcionats, fins a la reproducció personal del paisatge per mitjà de dibuixos i textos, o excursions per a una implicació més directa amb el paisatge. En aquests tipus de projectes, els alumnes de diferents escoles poden participar en concursos, com a incentiu, en els quals poden presentar les seves produccions (vegeu el requadre 6).

Al capdavant, com més actiu sigui el paper dels infants i joves que participen en el projecte didàctic, més eficaços seran els resultats de l'educació en paisatge. Tal com s'ha indicat anteriorment, hi ha molts tipus d'activitats que poden fer participar intensament els nens: les excursions, dibuixar el paisatge, fer fotografies, fer entrevistes, expressar les seves emocions i, més endavant, respondre a les preguntes que sorgeixin, per posar alguns exemples. El paisatge —en aquest sentit— es converteix en una *part* important de la vida d'aquests nens, i s'habituen a tractar-lo. Aquest objectiu fonamental s'aconseguirà amb més èxit si els nens participen directament, no tan sols en el coneixement del paisatge, sinó també en la presentació dels resultats dels seus descobriments a altres persones (vegeu el requadre 4). Si tenen l'oportunitat de preparar exposicions o pàgines web i, per tant, de difondre les característiques del paisatge, se sentiran molt més responsables del paisatge i de les seves transformacions.

Les activitats de l'educació en paisatge, a més a més, ofereixen la possibilitat de desenvolupar i millorar capacitats que sovint es deixen de banda en enfocaments didàctics i activitats escolars més tradicionals. Aquest fet permet que els alumnes combinin i intercanviïn els papers que solen adoptar dins del grup de classe, de manera que tots tenen un espai per expressar-se.

REQUADRE 4

EL PROJECTE EUROPEU CULTURA 2000: 3KCL – PAISATGES CULTURALS CÀRSTICS

Amb el suport del programa europeu Cultura 2000 dels anys 2004 i 2005, el Museu d'Història Natural i d'Arqueologia de Montebelluna (al nord-est d'Itàlia) va dirigir el projecte, en què van participar tres centres de recerca d'Itàlia, França i Eslovènia. Tal com suggereix el títol, el projecte fa referència a les peculiaritats de tres àrees d'estudi del carst analitzades per tres equips de recerca, *descobertes* pels alumnes de l'escola local i, posteriorment, donades a conèixer a un públic més ampli pels mateixos alumnes. Aproximadament 40 investigadors, 50 professors i tutors i 600 alumnes de diferents edats van participar en el projecte.

L'organització i les col·laboracions entre les associacions del projecte 3KCL es van estructurar de manera complexa. El museu de Montebelluna va coordinar tota l'activitat; els socis de recerca (el Departament de Geografia de la Universitat de Pàdua [Itàlia], el Departament de Geografia de la Universitat de Niça-Sophia-Antipolis [França] i l'Institut de Recerca del Carst de Postojna [Eslovènia]) van estar en contacte constant per tal d'intercanviar metodologies i resultats de la recerca; les escoles van tenir la funció de *divulgació*: tan aviat com rebien continguts específics dels seus associats en la recerca, els alumnes creaven els materials per a l'exposició i pel lloc web del projecte (www.3kcl.net). Tots els associats es van mantenir en contacte a través del web.

El projecte va representar, simultàniament, un repte i una oportunitat de desenvolupar i implementar estratègies educatives envers la descoberta del paisatge, en el marc de l'educació per al desenvolupament sostenible.

Els objectius generals del projecte s'indiquen en el document de presentació:

- Proporcionar continguts innovadors, des dels àmbits científic i educatiu, per mitjà de l'estudi i la interpretació de l'evolució dels ecosistemes del carst i de la seva relació amb els assentaments humans, a fi de destacar el valor d'aquest patrimoni cultural.
- Promoure una difusió més àmplia del diàleg cultural a escala internacional sobre el fenomen càrstic, amb les seves estructures morfològiques i paisatges únics.
- Sensibilitzar els alumnes sobre el delicat equilibri que caracteritza els paisatges càrstics.

- Intercanviar experiències i bones pràctiques.
- Atorgar a les escoles i al museu el paper actiu de posar en marxa un enfocament del coneixement més atractiu per als alumnes.

Per assolir aquests objectius, el projecte va avançar en dues direccions: la primera, referent a les recerques sobre els aspectes naturals i antròpics dels paisatges càrstics i les seves interrelacions; la segona, centrada en l'educació i la divulgació: el coneixement obtingut mitjançant la recerca es va compartir directament amb els estudiants, amb l'objectiu d'arribar a un públic més ampli.

La segona d'aquestes direccions es pot subdividir en tres passos diferents. El primer pas va consistir en una mena d'introducció a les activitats didàctiques, una visió general del paisatge, necessària per introduir les fases posteriors d'estudi en profunditat de les característiques específiques del paisatge. Els objectius educatius d'aquesta primera fase, assolits per mitjà d'eines didàctiques específiques, eren els següents: aprendre a observar el paisatge amb atenció; reconèixer els diferents elements que caracteritzen la singularitat de cada paisatge; reconèixer que el paisatge suscita sensacions i emocions en l'observador i en totes les persones que l'envolten; tenir en compte els factors naturals i antròpics per explicar determinades característiques del paisatge; comprendre les transformacions del paisatge. El següent pas va consistir en reunir els investigadors i els alumnes; van sortir d'excursió junts i van impartir classes per comunicar-los els resultats de la recerca amb un llenguatge adequat. Com a tercer i darrer pas, els alumnes van preparar els pòsters, les pàgines web i altres materials per tal de presentar allò que havien après a un públic més ampli.

A Montebelluna (Itàlia) el juny, a Postojna (Eslovènia) el setembre i a Annot (França) l'octubre del 2005, una exposició de 30 pòsters va mostrar els resultats finals de la fase educativa del projecte. L'exposició es va completar a cada país amb més material original produït per les escoles. El contingut dels pòsters coincideix amb el contingut principal del web del projecte. Internet va tenir una gran importància en la difusió dels resultats perquè no tan sols arriba als habitants de les zones del carst, sinó també, potencialment, a tot el món. A més a més, els alumnes dels tres països van mantenir el contacte a través del web, sentint la dimensió internacional del projecte i, en certa manera, *intercanviant els seus paisatges*. Van descobrir i conèixer altres zones de carst i, sobretot, van rebre l'estímul per

trobar la manera (i el llenguatge) de presentar el *seu* paisatge càrstic a escolars d'altres països.

El contacte directe entre el món de la recerca i el món escolar i el paper actiu dels alumnes en la difusió del nou coneixement adquirit va fer que aquest projecte resultés molt especial, innovador i important per a tots els socis del projecte.

Els paisatges càrstics no són infreqüents, però, generalment, només són coneguts allà on han format grans coves. La seva singularitat representa un camp experimental molt interessant per invertir en la millora del coneixement, la comparació i la popularització del paisatge, a més de millorar l'adopció de responsabilitats envers els temes paisatgístics. Així mateix, la lectura dels canvis remots i recents porta a redescobrir mons propers però sovint desconeguts: el paisatge exerceix una funció fonamental de vincle entre diferents cultures i entre diferents generacions. Per tant, les activitats i els resultats del projecte 3KCL s'adeqüen perfectament als objectius del Conveni europeu del paisatge.

La fase final d'avaluació del projecte, duta a terme amb els investigadors i els professors, va demostrar que el coneixement sobre el territori, la consciència sobre els valors del paisatge i la cura de la seva conservació i protecció s'havien incrementat, gràcies a la col·laboració eficaç entre els diferents grups participants i a la mediació cultural del museu.

6.3. Associacions

Les activitats i els projectes educatius sobre paisatge es poden dur a terme en diferents àmbits i, com ja s'ha mencionat, de diverses maneres. Un professor pot fer activitats educatives sobre paisatge interessants i satisfactòries amb els seus alumnes. A l'altre extrem de la balança, els governs nacionals o les administracions regionals poden proposar grans projectes simultanis que impliquin moltes escoles (vegeu el requadre 2). Malgrat tot, les dimensions del projecte didàctic resulten menys importants que l'atenció que cal dedicar a la definició precisa dels objectius, l'organització de les activitats, la recerca del suport necessari, la programació de les activitats i el resultat final.

En molts casos, les escoles elaboren les seves activitats amb altres socis, en el marc d'una educació formal, informal o fins i tot no formal. Aquests socis solen ser les administracions públiques locals o regionals, tal com s'ha indicat anteriorment, que comparteixen els objectius generals de l'educació en paisat-

ge i l'interès per promoure el seu context territorial regional o local. És possible que altres institucions culturals també participin en aquestes activitats. Museus, biblioteques o ecomuseus poden exercir la funció de mediador cultural i ajudar a posar en contacte les escoles i les organitzacions territorials locals (vegeu el requadre 4). Disposen, naturalment, d'un ampli coneixement sobre la qüestió, conserven una gran quantitat de material i ja estan en contacte amb experts de diferents branques o amb equips de recerca i institucions (per exemple, les universitats). Al mateix temps, estan habituades a treballar amb escoles per a la promoció cultural i, per acabar, comparteixen fermament els objectius generals de l'educació en paisatge.

Les associacions professionals (per exemple, de paisatgistes, tal com va passar a Eslovènia, vegeu el requadre 5) i les ONG (a diferents escales: ONG internacionals, nacionals o locals) també poden col·laborar amb les escoles en les activitats educatives sobre paisatge. Aquest tipus d'associació és especial perquè permet compartir els objectius en el context d'una col·laboració voluntària dins de la societat. Moltes associacions i ONG ambientals o culturals solen donar suport a les escoles, amb les seves competències específiques i amb l'entusiasme que acostuma a caracteritzar-les. En aquests casos, els professors i els directors de les escoles han de tenir clars els seus objectius educatius, i han de recordar que les associacions professionals i les ONG sovint s'especialitzen en determinats aspectes del paisatge o podrien no ser totalment *neutrals* pel que fa a les qüestions del paisatge, a causa dels seus objectius particulars.

REQUADRE 5

EL PROJECTE ESLOVÈ NOSALTRES FEM EL NOSTRE PAISATGE²

El projecte es va desenvolupar entre l'octubre del 2004 i el maig del 2005 i va ser elaborat per l'Associació Eslovena de Paisatgistes (SALA – www.dkas.si) en col·laboració amb el Departament de Paisatgisme de la Universitat de Ljubljana, amb el patrocini, entre d'altres, del Ministeri de Medi Ambient i Planificació Territorial.

L'objectiu del projecte era la difusió del coneixement sobre el paisatge i, especialment, la presentació dels paisatges eslovens al gran públic. El projecte tenia per objectiu estimular nens i adults en l'observació del paisatge del seu entorn habitual i en el reconeixement de les seves qualitats per tal d'incrementar la sensibilització sobre el medi ambient, el territori i el paisatge a partir de l'edat més primerenca possible. El projecte ana-

2. Nota dels editors: per a més informació del projecte, vegeu el capítol de Nataša Bratina Jurkovič d'aquesta publicació.

va adreçat a pedagogs i mestres, com també als nens i els seus pares, juntament amb un públic més ampli. El projecte cercava evidenciar que tots aquells que vivim en un entorn determinat, amb la nostra actitud i el nostre estil de vida podem influir en l'estat del nostre paisatge i, per tant, participem en la construcció del nostre entorn quotidià. Tal com defensa el Conveni europeu del paisatge, la importància del valor del paisatge hauria de ser un fet obvi i compartit pel conjunt de la població i, com a conseqüència d'això, s'hauria de convertir també en un criteri per a les intervencions en l'espai físic.

El projecte es va estructurar en tota una sèrie d'activitats i esdeveniments. En destaquem els següents:

- La publicació, l'octubre del 2004, de cinc pòsters titulats "Paisatges eslovens". Els pòsters es basen en els resultats del projecte de recerca previ: *La distribució regional dels tipus de paisatge a Eslovènia* (1998). Cada pòster presenta una de les regions, amb fotografies i descripcions breus. També conté una explicació dels termes relacionats amb el paisatge en general, i en particular els paisatges culturals eslovens i els paisatges destacats. Els pòsters es van distribuir a totes les escoles d'Eslovènia.
- Un seminari amb taller, el novembre del 2004, per informar els professors sobre el projecte. Hi van assistir principalment mestres de primària i es va centrar en la creació d'una noció compartida de paisatge, en la funció del paisatgista en la societat, i en la percepció, l'anàlisi i la formació dels paisatges. Els assistents van participar activament en el debat, i van aportar suggeriments interessants per desenvolupar metodologies adequades de difusió del coneixement.
- La publicació d'un conjunt d'eines educatives per als mestres, el novembre del 2004, que conté la presentació general del projecte, una definició del terme *paisatge*, una introducció al Conveni europeu del paisatge, la presentació del projecte *La distribució regional dels tipus de paisatge a Eslovènia*, i altres informacions sobre paisatge i la seva percepció, anàlisi i representació. Anaven destinades a un públic ampli, amb una atenció especial a mestres de primària i d'educació infantil.
- Un concurs de treballs artístics i fotogràfics celebrat entre el novembre del 2004 i el maig del 2005. Es va proposar la participació en el concurs a les escoles de tot el país per tal d'implicar directament els alumnes d'entre quatre i catorze anys. Es va demanar als nens que capturessin, a través de l'art i la fotografia, situacions especials en el paisatge o bé el caràcter individual d'elements específics del paisatge. El concurs es va

basar en l'observació del paisatge quotidià i en la representació d'aquest paisatge per mitjà de l'art i la fotografia. La participació va ser molt elevada (més de 1.000 treballs presentats) i la temàtica de les obres rebudes va girar al voltant de paisatges naturals i antròpics, la ciutat i els paisatges urbans; també es van presentar dibuixos abstractes de paisatges i representacions d'elements individuals del paisatge. Un jurat d'experts va seleccionar les obres premiades utilitzant com a criteris de la tria la creativitat, el caràcter innovador, la llegibilitat, el missatge transmès i la composició.

- L'exposició de les millors obres del concurs i la cerimònia de lliurament de premis. L'exposició es va inaugurar al Museu Tècnic d'Eslovènia, a Bistra, el maig del 2005; durant la cerimònia es van premiar 95 nens.

El projecte, presentat durant el IV Taller Internacional per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge (Ljubljana, maig del 2006), pretenia reforçar el concepte que cal abordar les transformacions del paisatge de manera conscient i creativa, i que cal augmentar la familiaritat amb el paisatge. El caràcter estètic del paisatge depèn de quines imatges mentals en tingui la societat, un fet que influeix també en la nostra manera de relacionar-nos-hi. La qualitat del territori i del paisatge quotidià depenen en gran manera del procés de desenvolupament, però també del compromís de cada individu en el moment de prendre decisions sobre el desenvolupament i el destí del propi patrimoni paisatgístic. Per aquest motiu, el projecte pretenia incentivar igual nens i adults perquè observessin el seu entorn quotidià i establissin, com a conseqüència d'això, una relació més positiva amb el paisatge eslovè.

REQUADRE 6

EL PROJECTE ARMENI ASSENTAMENTS, NATURA I PAISATGE A TRAVÉS DELS ULLS DELS NENS

El projecte, promogut pel Ministeri de Desenvolupament Urbà de la República d'Armènia, juntament amb el Museu Nacional – Institut d'Arquitectura (NMIA), es va organitzar al voltant d'un concurs de dibuix infantil per tal de sensibilitzar sobre la importància del paisatge com a fonament de la qualitat de vida, tal com proposa el Conveni europeu del paisatge.

La preparació del concurs va començar el març del 2003 amb l'enviament d'informació a les escoles d'art, els centres d'estudi, els centres de secundària, les ONG i els centres juvenils. En els mesos següents, el Ministeri va organitzar algunes visites a classes, escoles i centres, on es van dur a terme sessions de formació amb professors i alumnes, amb la finalitat d'orientar els treballs dels estudiants cap a la temàtica del concurs.

La comissió que va seleccionar les millors pintures estava formada per pintors, escultors i experts en art, i estava dirigida per l'acadèmic M. Gh. Chubaryan. El projecte es fonamentava en alguns conceptes bàsics del Conveni europeu del paisatge, entre els quals cal destacar els següents:

- L'objectiu de crear un entorn vital harmoniós per a les generacions actuals i futures; aconseguir que els nens i els joves participin directament en la qüestió del paisatge mitjançant el concurs és una manera d'encarar un futur positiu.
- La importància de la promoció d'una concepció del món en què abundin els valors humans, sobretot en edats primerenques, tal com destaquen també els psicòlegs.

L'exposició de les millors 134 obres del concurs (més o menys la meitat del total presentat) es va organitzar en col·laboració amb el Consell d'Europa i la República d'Armènia, en el marc del seminari Planificació Territorial i Paisatge; es va inaugurar a Erevan el 23 d'octubre de 2003, al vestíbul del Museu Nacional – Institut d'Arquitectura. Van participar en aquest acte d'inauguració el ministre de Desenvolupament Urbà armeni, altres càrrecs del Govern del país, del Consell d'Europa i d'altres organitzacions internacionals, nombrosos convidats de totes les regions i els autors de les obres exposades juntament amb els seus pares i professors. Els mitjans de comunicació armenis també es van fer ressò de l'exposició.

Una part de l'exposició (51 obres) es va traslladar posteriorment a Estrasburg. Es va instal·lar al vestíbul del Palau d'Europa i es va inaugurar durant la II Trobada dels Tallers per a l'Aplicació del Conveni Europeu del Paisatge del Consell d'Europa, al final de novembre del 2003.

Conclusions

Recomanacions per al foment de l'educació en paisatge

1. Els paisatges europeus són el resultat d'una llarga història d'interrelacions entre l'home i la natura, i són la manifestació de l'estratificació de les diferents cultures que els han creat al llarg dels segles. Els paisatges europeus tenen un gran valor com a patrimoni natural i cultural, i han de ser protegits i valorats en una perspectiva de desenvolupament sostenible.
2. El Conveni europeu del paisatge atorga una gran importància a la relació entre la població i el paisatge. D'una banda, el paisatge forma part del benestar de les persones, perquè promou la consolidació de les identitats territorials; de l'altra, el paisatge exigeix un alt grau de conscienciació, un comportament competent i responsable i la voluntat per assumir responsabilitats en la realització d'accions directes i indirectes.
3. "L'educació és una força motriu per al canvi necessari" (UNESCO, 2006: p. 13) és una de les afirmacions bàsiques de la Dècada de les Nacions Unides de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible 2005-2014 (DEDS), que promou l'educació com un dels principals objectius per assolir la sostenibilitat. En aquest marc, el Conveni europeu del paisatge proposa l'educació en paisatge com una de les primeres mesures específiques necessàries (article 6Bc). Ateses les sòlides connexions existents entre paisatge i sostenibilitat, l'educació en paisatge és una de les millors maneres de portar a la pràctica l'educació per al desenvolupament sostenible.
4. El paisatge no és només l'aspecte visual d'un lloc, en un enfocament estrictament estètic: és la *superfície* d'una entitat territorial, on actuen i interaccionen molts factors diferents, naturals i humans. El paisatge s'ha de considerar una eina per comprendre els processos territorials en profunditat i per descobrir diferents cultures i diferents contextos ambientals. Cal indagar i conèixer tots els paisatges, no tan sols els singulars, per tal de descobrir què hi ha sota la *superfície*.
5. La lectura del paisatge és, per tant, una eina important per millorar el coneixement del món proper i del món distant. És a l'abast de tothom, i es pot fer, fins a cert punt, simplement per mitjà de l'observació acurada, sense instruments de recerca especials. Si les persones s'habituessin a llegir *a través* del paisatge, els turistes podrien aprofundir i enriquir els seus coneixements dels llocs visitats.

6. Com que el paisatge té un gran valor des del punt de vista cultural i de les identitats locals, l'educació en paisatge pot exercir un paper rellevant per facilitar els processos d'integració cultural en contextos multiètnics i multiculturals, ara tan comuns a tot Europa. Així doncs, el paisatge pot ser un instrument per conèixer millor els diferents llocs i les diferents cultures.
7. Les persones actuen amb més responsabilitat i cura envers el paisatge si han adquirit l'hàbit de llegir-lo i de reconèixer-hi els efectes de les accions humanes. Per aprendre a actuar de manera responsable, primer cal aprendre a mirar.
8. L'educació en paisatge és educació en tots els nivells: intel·lectual, emocional i pràctic. Implica el coneixement, els sentiments i les activitats concretes. Per tant, és una eina molt bona per afavorir el procés educatiu general dels nens, per millorar-ne totes les potencialitats i el seu conjunt com a persona.
9. Tenint en compte tot això, es recomana el següent:
 - 9.1. Incloure l'educació en paisatge en els currículums de l'educació primària i secundària, dins dels programes destinats a l'educació per al desenvolupament sostenible o, de manera més general, com a part de l'educació per a la ciutadania.
 - 9.2. Posar en marxa plans específics de formació i de reciclatge en educació en paisatge per a professors. La formació dels professors és important no tan sols per adquirir coneixements sobre els paisatges locals, sinó també, principalment, per compartir objectius didàctics i adquirir una metodologia. Aquesta formació, a més a més, sempre ha de tenir un caràcter interdisciplinari i ha d'afavorir el desenvolupament de les actituds del treball en equip.
 - 9.3. Proporcionar a les escoles els materials adequats per a la implementació d'activitats sobre educació en paisatge. Els materials han d'incloure els continguts i la metodologia i han d'estar especialment orientats als diferents nivells escolars. Els paisatges singulars o bonics no han de ser mai els únics paisatges analitzats, sinó que els paisatges quotidians han d'ocupar un lloc rellevant, encara que mostrin contradiccions i afavoreixin les discussions entre els alumnes.
 - 9.4. Donar suport als projectes sobre l'educació en paisatge a escala nacional i internacional per incentivar els intercanvis entre alumnes de diferents orígens. Aquests projectes s'han de dissenyar acuradament per tal d'afavorir la conscienciació dels valors d'especificitat i d'identitat tant dels paisatges propers com dels llunyans.
 - 9.5. Promoure l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació en els projectes d'educació en paisatge, per les seves elevades potencialitats:

són molt útils per entendre el paisatge com una entitat fruit de relacions (un hiperpaisatge); permeten emprar diferents eines de comunicació (textos, fotografies, dibuixos, vídeos, sons, etc.); afavoreixen la col·laboració i la comunicació entre alumnes de diferents llocs que treballen en un mateix projecte o en projectes similars, i, per acabar, permeten la difusió dels resultats dels projectes d'educació en paisatge a un públic més ampli.

- 9.6. Afavorir totes les ocasions possibles per compartir les bones pràctiques sobre educació en paisatge. El fet de compartir incentiva professors i directors d'escola a incrementar la realització d'aquestes activitats, aplicant els enfocaments i les metodologies més eficaços, segons el nivell escolar i el context local.
- 9.7. Promoure la participació de diversos socis i patrocinadors en els projectes d'educació en paisatge; d'aquesta manera, es contribueix a crear xarxes útils d'agents, especialment d'aquells directament interessats en la difusió de la cultura i en la promoció dels valors del paisatge.
- 9.8. Establir una comissió d'educació en paisatge a escala nacional o regional amb la col·laboració dels departaments de les administracions nacionals o regionals vinculats amb el paisatge (planificació territorial, medi ambient, desenvolupament sostenible, patrimoni cultural, etc.) i amb la coordinació del sector educatiu; la comissió s'ha de convertir en el punt de referència per a l'educació en paisatge i la seva tasca principal ha de ser la difusió de les qüestions relacionades amb l'educació en paisatge. Hauria de proporcionar el suport necessari pel que fa a materials i metodologies, a més d'engegar activitats i projectes directament, o donant suport a les administracions locals o a les escoles per organitzar-los.

Referències bibliogràfiques

- CASTIGLIONI, Benedetta (2002). *Percorsi nel paesaggio*. Torí: Giappichelli Editore.
- CONSELL D'EUROPA (2000a). *European Landscape Convention: explanatory report* [en línia]. <<http://conventions.coe.int/treaty/en/Reports/Html/176.htm>> [consulta: 14.12.2010].
- (2000b). *Conveni europeu del paisatge* [en línia]. <http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje/pdf/cep_catala.pdf> [consulta: 07.10.2009].
- PEDROLI, Bas; VAN MANSVELT, Jan Diek (2006). "Landscape and awareness-raising, training and education", dins *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention*. Estrasburg: Council of Europe

- Publishing, p. 117-140.
- TURRI, Eugenio (1998). *Il paesaggio come teatro*. Venècia: Marsilio Editore.
- UNESCO (2006). *Framework for the UNDESD international implementation scheme* [en línia]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650e.pdf>> [consulta: 16.12.2010]
- ZANATO, Orlandini Orietta (2007). “Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale”, dins Benedetta Castiglioni, Monica Celi i Emanuela Gamberoni (eds.). *Il paesaggio vicino a noi: Educazione, consapevolezza, responsabilità. Atti del convegno*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, p. 39-50.

Resúmenes en castellano

Introducción

Paisaje, ciudadanía y educación

Joan Manuel del Pozo

Dado que provengo del campo de la filosofía, entiendo que se espera de mí que dialogue desde una cierta vecindad amiga. Haré una práctica de aquello que tanto predicamos y que tan poco practicamos, que se llama *interdisciplinariedad*. Los terrenos de frontera son especialmente fértiles y productivos, porque son terrenos donde es más fácil que se produzca valor añadido al propio conocimiento gracias al conocimiento próximo. Nadie como los profesionales o científicos del paisaje puede entender precisamente que un valor añadido fácil de obtener en los intercambios interdisciplinarios o de frontera es precisamente la adquisición de nuevas perspectivas. La perspectiva es determinante para el resultado final de la percepción de un paisaje; es decir, finalmente, es determinante para el paisaje, en tanto que solo existe paisaje si existen las miradas, desde diferentes perspectivas, sobre ese paisaje. Los paisajes son en tanto que son perceptibles y, sobre todo, percibidos. Por ello, se puede decir que, entre los atentados más graves al paisaje, figura la falta de educación en la mirada sobre el paisaje, porque acaba empobreciendo y deformando, si no impidiendo, la percepción del paisaje, y, por lo tanto, su mismo ser genuino.

No pretendo ni el uso ni la búsqueda de una definición óptima de paisaje; la que utilizaré será una noción genérica e instrumental, referida principalmente al paisaje natural tal y como lo entiende el ciudadano no especialista: los espacios configurados por la naturaleza con sus perfiles físicos propios, tanto si han sido nada, poco o muy condicionados por la intervención humana. El paisaje se trata como un valor, la ciudadanía como depositaria o titular de tal valor, y la educación como la clave que ha de permitir al titular acceder plenamente al disfrute de ese valor. La noción de valor es, así pues, central.

El valor: el paisaje

Hablamos del paisaje como valor en sentido estricto y universal. Todo paisaje es, por el hecho de serlo, independientemente de su consagración como paisaje especialmente bello, un valor. La teoría filosófica del valor no es única, pero es posible obtener un consenso mínimo que nos permite reconocer en ese concepto una amplia gama de lo que se puede considerar bienes de la vida humana. Desde este punto de vista, es valor todo aquello que los humanos consideramos de interés positivo para la construcción de nuestro proyecto individual y colectivo como personas y como ciudadanos.

Es necesario plantear la búsqueda de estos va-

lores, que podríamos considerar troncales, de los que muchos otros pueden ser derivaciones o ramificaciones y que, en la medida en que la derivación sea fuerte y clara, no desorientan ni banalizan, sino que se articulan a través del tronco con el nervio de la personalidad humana individual o colectiva.

Un modo de ordenar la reflexión sobre estos valores troncales es plantearnos cuáles son los ejes antropológicos que nos constituyen como personas y preguntarnos cuáles son las respuestas a sus necesidades: sobre nuestra evidente base física, especialmente la neurofisiológica, los ejes que nos constituyen son el teórico, el ético, el social y el estético. El teórico o racional se define por la capacidad de elaborar e intercambiar las nociones abstractas o los conceptos que, principalmente a través de las lenguas naturales, nos permiten hacernos cargo del mundo, describirlo y analizarlo. El eje ético habla de nuestra condición de seres capaces de distinguir entre el bien y el mal, de priorizar la elección entre opciones vitales. El eje social nos habla de nuestra capacidad, disposición y necesidad de articular nuestra existencia con nuestros semejantes. Finalmente, el eje estético, quizá el menos evidente de los cuatro, nos habla de una dimensión que podemos resumir en una palabra: la *sensibilidad*.

Podemos establecer como respuestas a la necesidad de cada uno de estos ejes los valores siguientes: al eje teórico o racional, la respuesta del conocimiento; al eje ético, la de la dignidad; al eje social, la de la bondad, y al eje estético, la de la belleza. Ello nos permitiría decir, aunque pequemos de simplicidad, que tendríamos una persona completa si estuviere llena de conocimiento, de sentido de la dignidad, de actitud bondadosa y de sensibilidad para la belleza. El paisaje nos aparece como valor vinculado muy especialmente a dos de estos cuatro valores: como ramificación clarísima del conocimiento (en tanto que es condición espacial irrenunciable y conformadora de la naturaleza humana) y de la belleza (como valor generador de estímulos espontáneos, empáticos o antipáticos, de la identificación de cada uno de nosotros con su entorno físico o de incomodidad o incluso hostilidad que nos desarraiga y nos desestabiliza), pero también, por supuesto, como exigencia ética y como condicionante social. Así, por los cuatro caminos podemos encontrarnos con el valor del paisaje, pero sin duda dos son especialmente potentes por su vinculación con él.

El depositario: la ciudadanía

El valor paisaje, como el resto de valores, existe porque las personas lo reconocemos como tal. La pregunta que podemos hacernos es si el reconocimiento de tal valor tiene carácter universal o restringido. Si hace un momento hemos querido encontrar cuatro valores llamados troncales, era precisamente para no ser víctimas de la gran confusión en la que viviríamos si, en medio de tanta proliferación, no hubiese algunas prioridades defendibles como tales. Podría-

mos decir que estos cuatro valores troncales serían defendibles como valores universales, pero aun así sería legítimo que alguien nos lo discutiera.

Ahora bien, el paisaje no está entre los cuatro valores troncales mencionados anteriormente, pero sí que lo hemos podido derivar de, como mínimo, dos de ellos. Nadie sostiene, por otro lado, que la universalidad se pierda por debajo de esos cuatro valores troncales; puede haber valores derivados que también sean universales. El camino para reconocer la universalidad de un valor no es único, pero sin duda una de las vías principales es la del reconocimiento de su necesidad para la condición humana entendida en su sentido más básico. ¿Es necesario el paisaje para la vida humana? Si entendemos que el paisaje no es para nosotros una opción, que es un escenario natural mediatizado por la cultura o la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado, nos hallamos ante un doble componente estructural, literalmente esencial, naturaleza y cultura, sin el cual sería incomprensible el llamado *fenómeno humano*. El paisaje es el insoslayable punto de encuentro entre naturaleza y cultura y constituye un valor necesario de la existencia humana, como espacio irrenunciable donde la fuerza originaria de la naturaleza con sus contornos y perfiles y la fuerza adaptativa, transformadora y finalmente creadora de las sociedades humanas se encuentran y producen el resultado del escenario vital que hace mejores o peores, tolerables o intolerables, las vidas de las personas. Si un valor es necesario para la vida humana, entonces es un valor universal, que interesa a toda la especie.

Podemos defender a la ciudadanía como depositaria de la responsabilidad sobre el paisaje en un doble sentido: por un lado, a semejanza de la responsabilidad del propietario, que no puede aceptar que nadie altere o degrade aquello que sabe que le pertenece, y, por otro lado, responsable en el sentido de obligada a ocuparse de él, a tener con él una relación constructiva y no destructiva: según un tradicional *dictum* jurídico, nadie (excepto en el caso de enajenación mental) puede ir contra sí mismo y, en la medida en que el paisaje es determinante de la calidad y la dignidad de nuestra vida, es parte de nosotros mismos y somos, por ello, responsables de él en primer término.

La clave: la educación

Si aceptamos en términos genéricos un derecho de la ciudadanía al paisaje y si, como decíamos al principio, el paisaje es sobre todo la percepción del paisaje, entonces debemos preguntarnos si la capacidad de mirar, necesaria para disfrutar del paisaje, es una capacidad que los seres humanos tenemos desarrollada por el mero hecho de nacer. La respuesta es, en este caso, muy sencilla: como en casi todo, la larga etapa de total inmadurez del niño es al mismo tiempo un continente de posibilidades y un desierto de realidades acabadas; todas las posibilidades lo son

en estado precisamente *potencial*, que es necesario cultivar.

Podríamos decir que la educación es la clave con la que la ciudadanía, titular y depositaria del derecho al paisaje, puede acceder al pleno uso y disfrute de su bien, de su valor. Todas las vertientes o ejes antropológicos necesitan igualmente ser educados, porque *toda* la naturaleza humana, no solo la capacidad racional, es siempre inacabada, necesitada de construcción (educación) y permanente reconstrucción de sí misma (educación a lo largo de la vida). Los adultos tenemos educada la sensibilidad hacia el paisaje gracias a actividades educativas no formales, como pueden ser la literatura, la fotografía, el cine, el excursionismo u otras análogas. Pero, ¿podemos ir más allá en la comprensión del hecho educativo para inserir en él la sensibilidad hacia el paisaje? Hagámoslo a través de una de las mejores definiciones de *educación* que conozco, hecha por el filósofo y psicólogo Eduard Spranger: “Educar es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro afuera toda su capacidad de recibir y forjar valores”. La primera característica que debemos destacar es que no se refiere solo a la educación formal, sino que incluye todas las formas de educación no formal: la familiar, la social, la literaria, porque desde cualquier punto de partida se puede tener la actitud educadora y los objetivos exigidos. Para Spranger, la educación debe ir vinculada a una actitud expresamente orientada a la transferencia de alguna cosa entre personas, así como a la disposición emocional, empática, amorosa por parte del educador o la educadora. Además, lo que se debe transferir en la educación no es algo fácilmente identificable, sino una resolución, es decir, una íntima actitud o disposición personal, consistente, por decirlo en términos casi coloquiales, en el hecho de *tener ganas* de algo. Esas *ganas* no se dirigen a ningún objeto externo identificable, sino que son las ganas de desarrollar de dentro afuera toda una capacidad suya. Se trata de conseguir que el educando quiera desplegar algo interno a sí mismo, y hacerlo de dentro afuera, que concentre sus ganas en hacer crecer algo que tiene dentro y que lo despliegue, lo haga salir, lo saque afuera, como dice Spranger. Estamos hablando, sin haberlo dicho todavía, de un ejercicio de autonomía, de responsabilidad sobre uno mismo y a partir de uno mismo. No educamos a personas: educamos, estimulamos, la autoconstrucción, el autodespliegue personal de nuestros educandos; si no es así, la educación es una imposición artificiosa, en el fondo falsa. La buena educación es la que estimula en el sujeto la capacidad de autoeducarse. Finalmente, Spranger hace referencia a la capacidad de recibir y forjar valores, y el paisaje es uno de los muchos valores que el educando puede recibir o forjar; es decir, forma parte, como valor que hemos llegado a considerar universal, de los objetivos educativos. Y, por lo que hemos dicho al derivarlo de los valores troncales conocimiento y belleza, formaría parte de

la educación en el registro teórico o racional (conceptualización, ciencia, capacidad de teorizarlo) y del registro sensible (belleza, capacidad de sentirlo, de disfrutarlo).

Pocas personas pueden y quieren ser teóricas o científicas del paisaje, pero tenemos la necesidad de que absolutamente todas las personas puedan acceder al disfrute del paisaje, como beneficio directo para su bienestar personal y colectivo. Pues bien, una razón muy importante para la educación de la sensibilidad no es solo que permite que el educando acceda a la belleza, sino que es también un camino para la construcción de su sensibilidad ética. En efecto, la contemplación estética, el disfrute de la belleza, tiene como efecto el infinito respeto por lo bello, un profundo reconocimiento de su valor y, por lo tanto, desdignidad. Ya quíes dondeseproduce la conexión entre ética y estética: en la dignidad, que es el valor ético nuclear, como hemos visto, que lo es primeramente de toda persona por el mero hecho de serlo, y derivadamente de todo aquello que las personas valoramos como bueno para nosotros, entre otros aspectos, la belleza. No educar la sensibilidad, la capacidad de captar, como decíamos, matices atractivos, conjuntos equilibrados, armonías ocultas, diferencias estimulantes, contrastes exultantes y de emocionarnos con ellos es también dificultar el acceso a la otra sensibilidad, tan necesaria para la vida, como es la sensibilidad ética, basada precisamente en el sentido del reconocimiento y el respeto. La educación (la formal, la no formal y la informal) en el paisaje es una condición para el despliegue no solo de la propia personalidad de cada individuo, sino también para el despliegue de la plena ciudadanía, en tanto que es titular o depositaria del derecho al paisaje (derecho moral, y esperamos que en un día no lejano también positivo). Porque es evidente que una ciudadanía no educada en la sensibilidad y el conocimiento del paisaje es una ciudadanía titular de un derecho, responsable de un bien, al que no tiene acceso por falta de clave.

I.

Paisaje, educación y calidad de vida

La educación en el Convenio Europeo del Paisaje

Maguelonne Déjeant-Pons

El Consejo de Europa es un organismo intergubernamental internacional, con sede en Estrasburgo, creado en 1949 y actualmente formado por 47 Estados. Sus principales objetivos son fomentar la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho, así como buscar soluciones comunes a los grandes problemas sociales de Europa. Esta organización trabaja también a favor de un desarrollo territorial sostenible, de acuerdo con la Recomendación Rec (2002)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre los principios rectores de un desarrollo territorial sostenible del continente europeo. La idea de fondo es preservar la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos europeos teniendo en cuenta los valores paisajísticos, naturales y culturales.

Con esta meta, el Consejo de Europa impulsó la elaboración del Convenio Europeo del Paisaje, firmado en Florencia en el año 2000. Este texto constituye el primer tratado internacional dedicado al desarrollo sostenible, un aspecto que comprende la dimensión cultural. Además, tiene como objetivo fomentar la protección, la gestión y la ordenación de los paisajes europeos y de organizar la cooperación europea en este terreno. La finalidad última es garantizar la consideración de los paisajes europeos mediante la adopción de medidas de alcance estatal y la cooperación en el ámbito europeo.

El Convenio se enmarca en el contexto de las iniciativas del Consejo de Europa en los ámbitos del patrimonio natural y cultural, la ordenación territorial y el medio ambiente. La preocupación por el desarrollo sostenible sitúa al paisaje en una posición de predominio como factor de equilibrio entre un patrimonio natural y cultural, que refleja la identidad y la diversidad europeas, y también como recurso económico creador de ocupación vinculado al auge de un modelo de turismo sostenible. El Convenio también subraya que el paisaje tiene un papel fundamental en el entorno cotidiano de las poblaciones tanto urbanas como rurales,

en el caso de los paisajes valiosos y también en los más cotidianos. La ciudadanía debe tener una implicación activa en la gestión y la ordenación del paisaje y se debe sentir responsable de su futuro. Finalmente, el texto destaca que el paisaje es un activo valioso que se debe preservar y gestionar por medio de una cooperación internacional efectiva y estructurada en torno a un instrumento jurídico centrado exclusivamente en el paisaje.

En lo que se refiere a la educación en materia de paisaje, el Convenio Europeo del Paisaje establece que cada parte se debe comprometer a fomentar “cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes, aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación”. Otras disposiciones complementarias hacen referencia a la sensibilización y la formación. Así, cada una de las partes se compromete a impulsar la sensibilización de la sociedad civil, las organizaciones privadas y las autoridades públicas en cuanto al valor de los paisajes, su importancia y su transformación, y a fomentar la formación de expertos en el análisis y la intervención en los paisajes, así como programas pluridisciplinarios de formación dirigidos a profesionales y a las asociaciones especializadas en esta materia.

El Convenio Europeo del Paisaje reconoce que el paisaje es un “elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones” y que es un “elemento clave del bienestar individual y social”. Además, indica que los Estados miembros del Consejo de Europa muestran la voluntad de “responder a la aspiración general de disfrutar de paisajes de gran calidad y de participar activamente en el desarrollo de los paisajes” y que “su protección, gestión y ordenación implican derechos y responsabilidades para todos”. Finalmente, el texto afirma que cada parte se debe comprometer a definir objetivos de calidad paisajística para los paisajes identificados y clasificados, después de una consulta pública. La educación de los niños y los jóvenes en el paisaje se convierte en un factor decisivo para alcanzar estas metas.

El Consejo de Europa ha aprobado tres textos de referencia en relación con el paisaje y la educación. En primer lugar, la Recomendación CM/Rec (2008)3 del Comité de Ministros a los Estados miembros dedica todo un apartado a la participación, la sensibilización, la formación y la educación. Parte de la premisa de que se debe reforzar la educación en paisaje a partir de la enseñanza de diferentes disciplinas en todos los niveles educativos. En segundo lugar, la Recomendación R (98)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros en relación con la pedagogía del patrimonio afirma que las acciones de pedagogía del patrimonio son una de las mejores maneras de dar sentido al futuro a la vez que se refuerza el conocimiento del pasado. Finalmente, la Recomendación Rec (2002)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre los principios rectores del desarrollo territorial sostenible del con-

tinente europeo comprende un apartado relacionado con la participación efectiva de la sociedad en los procesos de planificación territorial.

En cuanto al intercambio de información sobre el despliegue del Convenio Europeo del Paisaje, de forma periódica se publica un documento resumen de las políticas paisajísticas aplicadas en los Estados miembros del Consejo de Europa que recoge los datos más importantes. Está previsto que la información recopilada se vaya introduciendo progresivamente en un sistema de información del Consejo de Europa sobre el Convenio, un sistema que debe incluir una base de datos de las políticas nacionales.

El Consejo de Europa ha llevado a cabo numerosos proyectos relacionados con el paisaje y la educación. En concreto, la implicación del Consejo de Europa en el campo de la pedagogía del patrimonio se puso en marcha en el año 1989 con el proyecto *Rin sin Fronteras*, considerado el punto de partida de las clases europeas de patrimonio. También se pueden destacar las Jornadas Europeas del Patrimonio, que pusieron de relieve la diversidad de los patrimonios y los diferentes conocimientos vinculados. En cuanto a los paisajes urbanos, se han realizado los proyectos *La Ciudad bajo la Ciudad* (1995) y *Europa, de una Calle a Otra* (2002). Por otro lado, los paisajes rurales han sido objeto de atención de la guía del *CEMAT Guide européen d'observation du patrimoine rural* (2003) y, finalmente, en el campo del paisaje y la literatura, la revista del Consejo de Europa *Naturopa*, ahora *Futuropa, pour une nouvelle vision du paysage et du territoire*, ha dedicado diferentes números al paisaje visto desde distintas perspectivas, con un número monográfico editado en 2005 y centrado en la relación entre paisaje y literatura.

Más allá de los proyectos llevados a cabo directamente por el Consejo de Europa, esta institución también ha auspiciado otros proyectos que vinculan pedagogía y paisaje. Destacan, por un lado, la Experiencia Fotográfica Internacional de los Monumentos, impulsada desde el Gobierno de Cataluña y el Museo de Historia de Cataluña, y centrada en la valoración de los monumentos dentro del paisaje, y, por otro lado, las universidades de verano sobre el paisaje, organizadas por la fundación *Il Nibbio* con la colaboración de la presidencia italiana y del secretariado general del Consejo de Europa con el objetivo de facilitar la difusión del Convenio Europeo entre un público formado por estudiantes y agentes del territorio.

La labor del Consejo de Europa en cuanto a educación en paisaje ha sido objeto de dos informes encargados por la misma institución. El primero, titulado “Sensibilisation, formation et éducation”, se presentó en 2002 y fue publicado más adelante por Editions du Conseil de l'Europe en la obra *Paysage et développement durable: les enjeux de la Convention européenne du paysage*. El informe destaca principalmente que el paisaje exige que cuidemos de él, ya que si lo tratamos simplemente como un bien de

consumo perderá tanto su valor como su atractivo.

El segundo informe, titulado *Education on Landscape for Children*, se presentó en 2009 y está previsto que se publique por medio del mismo sello editorial. El informe expone las exigencias, los objetivos y las metodologías en materia de educación en paisaje en el ámbito europeo, haciendo hincapié especialmente en la educación primaria y secundaria. La primera parte de *Education on Landscape for Children* pretende reformular la educación en paisaje en el contexto del Convenio, y también desde una perspectiva pedagógica de educación en el desarrollo sostenible. En una segunda parte, el informe aborda aspectos más concretos, empezando por la definición del término *paisaje*. El documento propone un esquema para interpretar el paisaje y presenta diferentes características específicas de la educación en paisaje, tanto teóricas como prácticas. Todos los puntos de vista metodológicos están vinculados a un marco teórico, a un objetivo pedagógico y también a una serie de ejemplos prácticos. Las conclusiones y las recomendaciones del informe serán sin duda muy importantes de cara al futuro para proseguir con el despliegue del Convenio Europeo del Paisaje.

En resumen, el trabajo del Consejo de Europa en el terreno de la pedagogía del patrimonio se ha guiado por los siguientes objetivos: la sensibilización en relación con las diferentes categorías de patrimonio cultural y con su protección y transmisión; la valoración de la dimensión europea y de la multiculturalidad; la integración y la cohesión sociales dirigidas a prevenir conflictos; la consolidación de una ciudadanía democrática; la innovación y la armonización de los métodos y los sistemas educativos, y, finalmente, el desarrollo global de la personalidad.

La valoración del paisaje en las políticas educativas se enmarca en esta perspectiva y continúa la labor llevada a cabo hasta ahora. El paisaje representa un mosaico de las cuatro dimensiones que integran el desarrollo sostenible: la natural, la cultural, la social y la económica. Representa, también, una especie de película en constante evolución y con un hilo conductor que conviene no perder, analizando la historia, las características, la contemporaneidad y la percepción que la sociedad tiene de un territorio determinado. El paisaje, único, entorno vital y lugar de encuentro de las poblaciones, es fundamental para el bienestar material, mental y espiritual de las personas y las sociedades.

La educación para la ciudadanía, que engloba la educación sobre la ciudadanía, la educación a través de la ciudadanía y la educación en la ciudadanía, establece un vínculo entre la ciudadanía y el conjunto de la experiencia educativa de los alumnos, a la vez que confiere un carácter interactivo a todos y cada uno de los aspectos de la ciudadanía. Un enfoque de este tipo desarrolla en los alumnos una nueva conciencia de ellos mismos y de los otros, y contribuye a reforzar el tejido social y las competencias y las actitudes individuales y sociales (Keer, 1999). A partir

de este enfoque, es posible y deseable fomentar la educación en paisaje, la educación a través del paisaje y la educación para el paisaje.

La importancia de la educación en paisaje

Jaume Busquets

El paisaje es objeto de estudio tradicional en todos los sistemas escolares y etapas educativas, si bien es cierto que a lo largo del tiempo, en función de los modelos pedagógicos y los enfoques geográficos subyacentes, ha gozado de un protagonismo desigual y un tratamiento diverso en la escuela. El creciente interés social por el paisaje plantea la conveniencia de fortalecer su enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de los centros escolares y de promover la educación en paisaje, entendida esta como la transmisión significativa de conocimientos y la generación de actitudes positivas hacia el paisaje y sus valores.

El concepto de *educación en paisaje* va más allá de la presencia del paisaje como un componente más del aprendizaje de la geografía y del currículo escolar, porque le atribuye una dimensión ciudadana y ética. Sin embargo, la educación en paisaje no debe suponer una ruptura con las aproximaciones disciplinarias a su conocimiento (geografía, ecología, historia, arte...), sino que debe incorporar a dichos enfoques las dimensiones personal y social propias del concepto de paisaje del Convenio Europeo del Paisaje, es decir, debe partir del reconocimiento de los vínculos emocionales que inevitablemente establecemos las personas con los paisajes y de la interdependencia con la sociedad y sus valores.

El Convenio Europeo establece entre sus acuerdos una serie de medidas dirigidas al impulso de la sensibilización y la educación de las poblaciones hacia el paisaje. Con el objetivo de facilitar la materialización de esas medidas, en el año 2009, con motivo de la 5ª Conferencia del Consejo de Europa sobre el Convenio Europeo del Paisaje celebrada en Estrasburgo, se presentó el informe *Education on Landscape for Children*, trabajo de gran interés y principal documento de referencia en la materia. El informe analiza los contenidos del Convenio en relación con la educación en paisaje, propone objetivos e instrumentos específicos para este propósito y presenta algunas experiencias europeas que pueden considerarse ejemplares al respecto. Es importante constatar que el documento pone un énfasis especial en la relación existente entre educación en paisaje y desarrollo sostenible.

Siguiendo las pautas que establece el mencionado informe, en el capítulo objeto de resumen se exponen diez premisas didácticas dirigidas a facilitar

la inscripción de los aprendizajes relativos al paisaje adaptados a las características del currículo educativo de Cataluña y que pueden contribuir positivamente a desarrollar la sensibilidad y el sentido ético de los escolares y del conjunto de los ciudadanos hacia el paisaje en el marco de la educación formal y no formal:

- Reivindicar los paisajes ordinarios: la reivindicación de los paisajes ordinarios es uno de los principales retos de la educación en paisaje, debido a que todos los paisajes están provistos de significados y de valores, existentes o potenciales, y pueden ser objeto de atención y estudio. La aproximación a los paisajes cotidianos debe dirigirse a generar curiosidad por descubrir los matices de la realidad próxima, a desvelar las relaciones existentes entre los elementos naturales y los humanos, a encontrar huellas del pasado y a formular deseos individuales o colectivos acerca de su futuro.
- Leer los significados del paisaje: la lectura del paisaje como sistema abierto de signos presenta unas posibilidades de aprendizaje hasta el momento poco exploradas que favorecen el papel activo por parte de los alumnos. Cada uno puede atribuir sus propios significados a los *signos* del paisaje, a la vez que permite la concurrencia de conceptos y habilidades propias de las distintas áreas de conocimiento escolar y la aplicación de varios niveles de lectura, partiendo de los aspectos visual y formal para llegar a la discriminación de variables específicas y a la formulación de hipótesis globales del significado o conjunto de significados de cada paisaje.
- Concebir el paisaje como producto social: en tanto que la acción humana sobre el medio natural no es fruto de la actuación individual sino de la cooperación y por lo tanto de las relaciones sociales, el paisaje puede ser concebido como un producto social, es decir, como una creación fruto de la cooperación humana, sometido a las dinámicas sociales y culturales, y dotado de historicidad. Es esencial desvelar la conciencia de que en la construcción social del paisaje cada uno participa al mismo tiempo como individuo y como miembro de una comunidad, para que los alumnos se sientan protagonistas y corresponsables del estado actual y futuro de los paisajes.
- Aprender de la complejidad: el paisaje es una realidad poliédrica en la que intervienen variables muy diversas (social, tecnológica, ambiental...) que lo convierten en un objeto particularmente complejo, complejidad que se ve incrementada por su dimensión perceptiva y cultural. Aprender de la complejidad es una premisa didáctica básica para el logro de un aprendizaje significativo del paisaje, y una oportunidad para que los alumnos se aproximen al paisaje desde distintas lecturas y disciplinas a lo largo del currículo escolar y acepten y comprendan las actitudes sociales contradictorias y los conflictos que puede generar.

- Utilizar la multiplicidad de recursos existentes: las tecnologías actuales permiten el acceso a un ingente volumen de información de interés sobre el paisaje hasta hace poco impensable. Es necesario aprovechar tal variedad y cantidad de recursos para promover un progreso cualitativo en el estudio del paisaje que contribuya tanto a formar la capacidad de gestionar e interpretar la información como a contrastar los datos procedentes del trabajo de campo —sujetos siempre al filtro de la percepción personal— con los datos compilados y procesados por otras fuentes (demográficas, geográficas, económicas, literarias, históricas, etc.).
- Superar la dicotomía local-global: todos los paisajes son la expresión local de fenómenos que tienen un alcance global, y su apariencia y evolución dependen tanto de lo que ocurre en cada lugar como de lo que sucede más allá de sus límites. La educación en paisaje se convierte así en una oportunidad para incentivar el descubrimiento de las relaciones dialécticas que se establecen entre lo local y lo global, con el fin de destacar la creciente importancia de los flujos y los intercambios, así como promover el sentimiento de ciudadanos del mundo.
- Fortalecer la dimensión patrimonial: como expresión de la acción humana en el medio natural a lo largo de la historia, el paisaje tiene una indudable dimensión patrimonial que comprende elementos y estructuras que muestran formas particulares de relación entre las sociedades y su entorno. El fortalecimiento de la dimensión patrimonial en la educación en paisaje promueve el sentido del lugar, facilita la adquisición del concepto de tiempo histórico y favorece el desarrollo de vínculos positivos de las personas con su entorno, que son requisitos para contribuir a generar actitudes personales y sociales responsables.
- Adaptarse al desarrollo cognitivo: en todas las fases educativas, el estudio del paisaje debe partir de un papel activo de los alumnos, como protagonistas de la acción y como actores del paisaje, atendiendo en todo momento a la doble dimensión del paisaje (subjetiva y objetiva), y debe basarse en un proceso de aprendizaje *en espiral*, entendido este como proceso de retroalimentación a través de una experiencia continua a lo largo de la escolaridad en la que los alumnos, gracias a su trabajo y a la interacción con los demás y con el entorno, modifican el conocimiento del paisaje, modifican sus actitudes y se modifican a sí mismos.
- Adoptar el método científico de trabajo: la subjetividad inherente a la noción de paisaje y su complejidad no son obstáculos para lograr un conocimiento científico del mismo; al contrario, convierten en imprescindible este tipo de conocimiento, basado en la racionalidad, el rigor metodológico y la capacidad crítica, para no eludir ninguna variable que altere su naturaleza. La educación en paisaje debe tener su fundamento en la práctica del

método científico de trabajo, que, en coherencia con la naturaleza dual del paisaje, debe permitir incorporar tanto procedimientos asociados a las ciencias positivas como a las ciencias sociales y humanas.

- Transferir los conocimientos expertos: en general existe un desajuste entre los avances de los conocimientos y su transferencia a la escuela. Si admitimos que la responsabilidad de la educación de los niños y jóvenes es colectiva, es evidente que las causas de esa tardanza o actualización no son responsabilidad única de los educadores ni de un único estamento social, sino que esta recae sobre el conjunto de la sociedad y sus órganos de gobierno. En todo caso, sin embargo, es indispensable que se puedan transferir los conocimientos expertos sobre paisaje a la comunidad educativa y al conjunto de la sociedad, a fin de poder hablar de una auténtica educación en paisaje y de lograr, al mismo tiempo, que esta contribuya al progreso colectivo.

Concluimos este resumen refiriéndonos al proyecto Ciudad, Territorio, Paisaje, dirigido a las escuelas de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña y promovido conjuntamente por dos departamentos del Gobierno catalán (Departamento de Política Territorial y Obras Públicas, actual Departamento de Territorio y Sostenibilidad y Departamento de Educación, actual Departamento de Enseñanza) y por el Observatorio del Paisaje de Cataluña. El proyecto es un ejemplo de trabajo sobre educación en paisaje, que responde a la voluntad de transferir los últimos avances en esta materia, y ha sido objeto de reconocimiento tanto en el propio país como en el ámbito europeo.

El proyecto Ciudad, Territorio, Paisaje es coherente con las diez premisas didácticas expuestas y se basa en las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías y en el trabajo en red como una oportunidad para actualizar el saber en lo referente al paisaje por parte del profesorado, para plantear métodos estimulantes de enseñar el paisaje y para generar actitudes personales y colectivas positivas hacia el mismo. Con arreglo a los objetivos de la Ley de Paisaje de Cataluña, y espolcados por los buenos resultados logrados por los profesores y alumnos que han aplicado el proyecto, se ha iniciado el trabajo de elaboración de una nueva iniciativa de educación en paisaje, en este caso dirigida a los niños de Educación Primaria.

El paisaje en la educación superior en Europa: aprendiendo del paisaje

Bas Pedrolí

En Europa existe una infinita diversidad de paisajes. Todos ellos son paisajes culturales, en el sentido de que son las personas quienes les han dado forma. Desde hace milenios, los monjes, los terratenientes, los obispos y, en especial, las comunidades agrícolas y ganaderas han trabajado la tierra, la han transformado, la han cuidado, han sentido apego por ella y la han vuelto a transformar. En buena parte de los casos, los rastros de este proceso pueden observarse en las características de los paisajes actuales, pero en otros se ha roto la armonía entre las funciones de los paisajes y el paisaje heredado de la época en la que aún era un paisaje estrictamente agrícola funcional. Por ejemplo, el Gobierno da subvenciones a los ganaderos del sector lácteo para que el ganado paste en los prados con el fin de que la hierba se mantenga baja y así conservar el hábitat de algunas especies de pájaros. Este caso evidencia que ese paisaje ha cambiado de funciones, hacia un carácter más público, porque la sociedad valora más el paisaje tradicional que unos prados drenados y arados racionalmente que permitirían al granjero producir leche de modo competitivo.

Resulta evidente que, más que nunca, el paisaje se ha convertido en un espacio social donde conviven distintas reivindicaciones y pueden resultar relevantes varias funciones y servicios. Por ello, la investigación sobre el paisaje exige un enfoque interdisciplinario, lo cual resulta una tarea sumamente compleja para los estudiantes que deben ser formados para convertirse en buenos científicos: ¿cómo se puede ser interdisciplinario si aún no se domina la propia disciplina?

El paisaje como espejo de la sociedad

En este sentido, puede afirmarse que el paisaje sirve como espejo de la capacidad de la sociedad para gestionar sus bienes públicos. Esta idea puede generar una sensación de pérdida y dolor, pero también puede desembocar en la adopción de una actitud más constructiva que estimule una nueva implicación con el paisaje. Esta inquietud se ha materializado en el Convenio Europeo del Paisaje, que recoge las siguientes afirmaciones: todo el mundo tiene derecho a disfrutar del paisaje; todos los paisajes merecen ser cuidados; hay que explicitar los valores intrínsecos del paisaje; el paisaje es un bien público del que los gobiernos deben responsabilizarse; la participación ciudadana es vital: la sociedad civil debe participar en todas las decisiones relacionadas con el paisaje, y, finalmente, la educación es vital para fomentar una sensibilización adecuada respecto a los valores del paisaje.

Las tres redes que recientemente se han asociado para facilitar la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje (RECEP-ENELC, UNISCAPE y CIVILSCAPE, véase www.eurolandscape.net) han asumido estas afirmaciones como un reto y han prestado apoyo a los organismos públicos para que cumplan sus obligaciones en virtud del Convenio. Uno de los objetivos principales de UNISCAPE es fomentar el desarrollo de programas de educación universitaria, aumentar la calidad de la educación sobre el paisaje a escala europea e impulsar los intercambios de estudiantes y académicos, todo ello con la finalidad de cumplir las exigencias del Convenio Europeo del Paisaje.

De las capas de la realidad a la identidad

Para los estudiantes es muy importante practicar una observación consciente del paisaje antes de recibir los conocimientos transmitidos por los profesores. La implicación personal del estudiante al intentar conocer un paisaje concreto es lo que le permite distinguir entre las características observadas en el mismo paisaje y los conocimientos teóricos que se le atribuyen. El mero hecho de reconocer un roble como tal ya puede obstaculizar la observación sin prejuicios del árbol. Caminar alrededor del árbol para observarlo desde distintos ángulos, encaramarse a él o regresar a verlo en otra estación o al cabo de años convierte al árbol en algo de lo que nos gustaría apropiarnos, algo que a uno le apetece cuidar. Este mismo esquema funciona para el paisaje. La observación en el espacio y el tiempo proporcionan evidencias de la existencia de una coherencia espacial y una coherencia temporal cuya combinación puede contribuir al desarrollo de una imagen exhaustiva del paisaje y su carácter. Dicho carácter puede variar de un lugar a otro, pero la combinación de los caracteres de un paisaje concreto, sumada a su contexto cultural, determina la identidad de un paisaje o *genius loci*.

La identidad de un paisaje es la especificidad que se percibe en él. La percepción del paisaje es vital para comprender la actitud de las personas respecto al paisaje, así como su comportamiento en relación con el mismo. A fin de cuentas, incluso los encargados de formular políticas en Bruselas, por poner un ejemplo, tienen un sentimiento de vinculación y pertenencia a los paisajes en los que viven y de los que disfrutan, igual que les ocurre a los científicos y a los ambientalistas. No obstante, esta sensación se desarrolla en una escala espacial y temporal distinta a la de los planes de aplicación de políticas burocráticas de los que todos dependemos. El reto de la educación universitaria consiste precisamente en superar la brecha entre estas dos escalas y fomentar el diálogo sobre el futuro de los paisajes europeos.

Puntos de partida para la educación superior sobre el paisaje

En primer lugar, hay que señalar que para estudiar el

paisaje es necesario que exista cooperación: cooperación entre los estudiantes de las distintas disciplinas, cooperación de los estudiantes con los propietarios y gestores de paisajes y cooperación con los encargados de formular políticas. Este es uno de los principales retos que se presentan, puesto que, en la práctica, las universidades no son precisamente las instituciones de la sociedad más inclinadas a la cooperación. Aunque se muestra bastante buena voluntad, la cooperación tanto en el seno de cada universidad como entre universidades es muy reducida.

Tal y como se ha dicho, un segundo punto de partida es estimular, con la participación de los ciudadanos y los actores implicados, el compromiso de los estudiantes partiendo de una observación sin prejuicios del paisaje y del trabajo realizado en él.

Por último, dado que los estudiantes deben hacer suyo el paisaje, la educación sobre el paisaje debe parecerse más al hecho de encender un fuego que a llenar un cubo, citando a Plutarco. Es decir, hay que enseñar a los estudiantes a descubrir el paisaje por su cuenta. En la tabla 2 se resumen los pasos que se pueden realizar en los distintos ámbitos psicológicos de la educación para fomentar la educación sobre el paisaje, en especial su desarrollo con vistas al aprendizaje iniciado por los estudiantes. Este plan no debe verse como un esquema rígido, sino más bien como una herramienta para aumentar la conciencia de las transiciones en el proceso de aprendizaje. El plan puede fomentar especialmente la formación en el ámbito afectivo.

Vías de progreso

UNISCAPE ha puesto en marcha varias iniciativas para fomentar la educación superior sobre el paisaje. A modo de ejemplo, ha desarrollado el sitio web ATLAS (www.atlas-eu.org), donde se ofrecen más de 3.000 cursos sobre educación del paisaje realizados en toda Europa, lo cual fomenta la movilidad de los estudiantes.

Asimismo, UNISCAPE está preparando un máster europeo sobre el paisaje que preste una atención preferente al Convenio Europeo del Paisaje. Aunque este proyecto debe afrontar unos obstáculos burocráticos considerables, el enfoque gradual adoptado desembocará en una materialización progresiva de esta idea: de los cursos de verano, la colaboración pragmática y bilateral entre universidades y las clases magistrales a las titulaciones duales y, finalmente, dobles. Para conseguirlo se está desarrollando un sistema de cualificación para los cursos de educación sobre el paisaje a nivel universitario, y se prevé que la colaboración con otras redes profesionales genere sinergias. Además, se están organizando concursos de fotografía de paisajes y de tesis de máster sobre el paisaje.

II.

El paisaje en la escuela

El lugar donde vivimos. El Proxectoterra

Xosé Manuel Rosales, Antonio Díaz y José Luis González

El espacio y el tiempo son coordenadas básicas en las que se desarrollan nuestras vidas y constituyen un referente inexcusable para ir construyendo la propia noción de la realidad. A ellas apelamos para ubicar nuestras percepciones y para fijar en la memoria los diarios acontecimientos, ya sean éstos cotidianos o excepcionales. Si se busca en el sistema educativo actual referencias de estos elementos básicos, resulta cuando menos sorprendente que mientras la presencia del discurrir del tiempo queda patente en multitud de ocasiones, las referencias al espacio rara vez sean más que las realizadas en cuanto que marco geográfico. De esta manera se priva al alumnado del análisis y la comprensión del espacio como ámbito en el que el ser humano se relaciona con su medio, que condiciona sus percepciones y que marca profundamente su existencia. Por otro lado, el progresivo deterioro de los espacios vitales y la pérdida acelerada del patrimonio construido hace inaplazable la necesidad de que la ciudadanía asuma con convicción el compromiso de mejorar la calidad de los espacios en los que habita.

Conscientes de lo anteriormente expuesto, en el año 2000 el Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia puso en marcha el Proxectoterra, un proyecto de cooperación con el mundo de la educación dirigido a las distintas etapas de la educación obligatoria con el fin de contribuir a mejorar la formación que los escolares de Galicia deben tener sobre las gentes, los espacios y los lugares que habitan. En ningún caso se trata de incrementar los contenidos establecidos en las distintas etapas educativas, sino de aportar materiales específicos que amplíen o mejoren los que en la actualidad están a disposición del alumnado y del profesorado.

Desde los inicios, distintas instituciones y organismos se sumaron al proyecto compartiendo sus objetivos. En este tiempo, la Asociación Socio-Pedagógica Galega, TVE, la ONCE y Nova Escola Galega asumieron compromisos específicos fundamentales en su desarrollo. Pero se debe destacar la fundamental y relevante colaboración de la Xunta de Galicia, que representa un papel fundamental

para su continuidad en un periodo que permitirá su consolidación en la Educación Secundaria, su difusión generalizada en la Educación Primaria y la elaboración de nuevos recursos para Educación Infantil.

El Proxectoterra no solo pretende ser un referente para el mundo de la educación sino que quiere convertirse en un punto de encuentro que contribuya a que se tenga un mejor conocimiento de cómo a lo largo del tiempo se ha ido construyendo Galicia, para alimentar la necesidad de reflexionar críticamente sobre el patrimonio construido, sobre la tradición heredada y de la que se debe aprender, y sobre las prácticas arquitectónicas y de ocupación del territorio que se deben evitar.

Principios básicos de actuación

Las ideas básicas que guiaron el Proxectoterra desde los inicios fueron universalidad, globalidad, integración curricular, generalidad, permanencia, diversidad, experimentación, interdisciplinariedad, vivencia e interterritorialidad.

- **Universalidad:** las tremendas transformaciones que sufren los paisajes gallegos son objeto de gran preocupación en sectores cada vez más amplios de nuestra sociedad. Es necesario llegar al conjunto de la población para presentar los problemas básicos asociados a los lugares que habitamos y a la ocupación del territorio. Las distintas etapas de la educación obligatoria constituyen un ámbito preferente en el que se debe intervenir, pero también se quiere implicar al conjunto de la sociedad con el ciclo de charlas de divulgación “Xentes, espazos e lugares”, destinado a adultos.
- **Globalidad:** en la tarea emprendida con el Proxectoterra, es necesario integrar múltiples aspectos e instituciones. Se trata no solo de elaborar nuevos recursos educativos, atender a la formación del profesorado y organizar actividades complementarias, sino también de involucrar a diferentes organismos interesados socialmente en esta problemática, en el financiamiento y el apoyo a la realización de lo proyectado.
- **Integración curricular:** en estos momentos en los que la aparición de diferentes problemáticas sociales culmina casi inexorablemente en la demanda de una nueva materia en el ya sobrecargado currículo escolar, los impulsores del Proxectoterra sabían que la colaboración con el mundo educativo no podía suponer una sobrecarga del mismo. Por este motivo se elaboraron recursos educativos contextualizados a la realidad gallega que pudiesen completar o sustituir los actuales. Por otra parte, todos los materiales fueron elaborados por profesorado del correspondiente nivel educativo al que iban dirigidos.
- **Generalidad:** el universo del Proxectoterra siempre fue la totalidad del alumnado de Galicia en las etapas de escolarización obligatoria, tanto de centros públicos como concertados o privados, ru-

rales o urbanos, costeros o del interior, concentrados o dispersos. A día de hoy, el Proxectoterra ha distribuido gratuitamente sus materiales a todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia y está en fase de distribución en los centros de Primaria.

- **Permanencia:** el Proxectoterra nunca ha tenido vocación experimental y pasajera. Para garantizar la continuidad, los protagonistas de un proyecto educativo deben ser desde el principio el profesorado y el alumnado del correspondiente nivel educativo. En una enseñanza reglada, el mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesorado, cómplice necesario e insustituible para cualquier iniciativa dirigida al mundo de la educación, si se espera de ella que llegue, sea útil y permanezca. En esta dirección, también se elaboró material específico de formación para el profesorado.
- **Diversidad:** el Proxectoterra siempre ha tenido en cuenta las condiciones diversas en las que se desarrolla la actividad educativa en las distintas etapas: diversidad de recursos, de alumnado, de profesorado y de contextos. En el momento de elaborar los materiales se tuvo claro que tenían que ser fácilmente apropiables por la mayoría del profesorado, así como el hecho de que los referentes espaciales con los que trabaja el alumnado son diferentes según su contexto, siendo muy importante recoger esta diversidad cuando se habla de los espacios que se habitan.
- **Experimentación:** los materiales fueron experimentados en centros colaboradores de diferentes contextos (rurales, urbanos, costa, interior...), que actuaron como receptores críticos de los materiales y permitieron su revisión y reajuste antes de su edición definitiva.
- **Interdisciplinariedad:** los espacios habitados representan el marco idóneo para que confluyan con absoluta normalidad múltiples visiones surgidas desde la arquitectura, el urbanismo, la geografía, la antropología, la economía, las ciencias ambientales, la lengua... El Proxectoterra defiende que este conjunto de múltiples visiones contribuirán a hacer más compleja y completa la imagen que se puede tener del propio territorio. Una muestra del compromiso de Proxectoterra con la interdisciplinariedad en la educación es la elaboración de nuevos materiales para el proyecto interdisciplinar del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, previsto en el currículo vigente.
- **Vivencia:** el alumnado tiene que poder vivir en primera persona los espacios y lugares que son objeto de estudio, conocer y aprender viviendo el lugar, teniendo una experiencia vital guiada por el trabajo previo en el aula, las orientaciones del profesorado y la curiosidad de cada uno.
- **Interterritorialidad:** el Proxectoterra se ha integrado en una candidatura conjunta con la delegación norte del Colegio de Arquitectos portugueses y la Fundação Serralves de Portugal para elaborar

recursos educativos sobre educación y espacio en el ámbito de la euronregión de Galicia-Norte de Portugal.

Intenciones educativas y vías de intervención

El objetivo de Proxectoterra es promover un pensamiento crítico sobre los espacios propios, sobre sus procesos de génesis y transformación a lo largo del tiempo. El paisaje propio es un elemento fundamental en la configuración de la memoria personal y colectiva. Es preciso desarrollar competencias que permitan mejorar la percepción y comprensión de los procesos que producen transformaciones en los paisajes como imágenes de un territorio sometido a constantes cambios.

El Proxectoterra comparte objetivos con el currículo de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria y del área de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria. A partir de las propuestas del proyecto, se persigue que profesorado y alumnado puedan comenzar a identificar los diferentes ámbitos, contextos y formas de organización del territorio gallego.

Para la Educación Primaria, se establecieron tres escalas espaciales y temporales ajustadas a cada uno de los ciclos: los espacios inmediatos (primer ciclo), los intermedios (segundo ciclo) y los lejanos (tercer ciclo). Para la Educación Secundaria, se establecieron tres ámbitos de reflexión: arquitectura popular, arquitectura contemporánea e identidad territorial.

El Proxectoterra prevé tres vías de intervención: la elaboración de unidades didácticas y materiales de apoyo, la formación del profesorado y, finalmente, las visitas guiadas de arquitectura y ciudad y los intercambios territoriales.

El tratamiento del espacio y el tiempo en la Educación Primaria

Hay que poner al alcance del profesorado nuevos recursos y ámbitos de trabajo que posibiliten el desarrollo competencial del alumnado sobre las realidades espaciales y temporales presentes, concretas y vividas con la mayor riqueza sensorial posible. El espacio perceptivo tiene que ser objeto de estudio en los primeros niveles de la Educación Primaria. En estas edades, no solo se deben abrir las puertas al sistema de conocimientos, sino también al sistema emocional que ha de permitir al alumnado conocerse y reconocerse en el grupo y en la comunidad en la que se integra.

Con referencia al espacio, el proyecto ha tenido muy presentes dos cuestiones: la dificultad de integrar la noción espacial en los materiales a causa de la diferente visión del territorio por parte de los alumnos de entornos rurales y urbanos, y la incapacidad de los niños menores de ocho o nueve años de comprender la idea de espacio geográfico y, por lo tanto, de leer mapas.

Los materiales para Educación Primaria se formalizaron en tres cuadernos (*Antón de Soutolagaa*

descobre o seu mundo, Descubrindo onde vivimos y Movéndonos no territorio), y tres cuentos (*Un mundo de sensacións, Camiño a fin do mundo y A viaxe de Ulo*). El formato de esta propuesta así como la metodología empleada van dirigidos al profesorado que está especialmente interesado en hacer una adaptación curricular de los materiales a su práctica educativa y a la diversidad de intereses. De esta forma, se favorece la adecuación a la exigencia de los diversos ritmos y niveles que hay en un aula de Educación Primaria. Además, a través de las propuestas de los materiales didácticos sugeridos, se pretende estimular el desarrollo de procesos de investigación-acción en el aula. En cuanto a la metodología de trabajo, se sugiere el empleo de diferentes estrategias que permitan profundizar en la diversidad de perspectivas. En la medida de lo posible, se incentiva el tratamiento interdisciplinar, y se considera fundamental partir de una metodología constructiva y activa del aprendizaje.

El tratamiento del espacio y el tiempo en la Educación Secundaria.

Para la etapa de la Educación Secundaria el Proxectoterra estableció tres ámbitos de reflexión: arquitectura popular, arquitectura contemporánea e identidad territorial. Una de las grandes carencias que, según los impulsores del proyecto, mantiene el actual proceso de formación del alumnado en esta etapa educativa es la presentación de las realidades espaciales fuera de un necesario e imprescindible marco temporal. El territorio que hoy habitamos es el resultado de una compleja y prolongada relación en el tiempo entre los pueblos y su medio natural. Se heredan espacios que son el resultado de un lento proceso de construcción en el que han estado presentes variables de todo tipo, y es justamente esta específica interacción la que permite hablar de la identidad de un territorio, que se debe conocer e identificar.

Colaboraciones y difusión del Proxectoterra

Uno de los objetivos perseguidos por el Proxectoterra es procurar que las actividades llevadas a cabo en los centros de enseñanza trasciendan el mundo educativo y puedan resultar visibles para la ciudadanía. En esta línea de actuación, se puso en marcha el programa “Xentes, espazos e lugares”, dotado de una doble proyección: la celebración del certamen multimedia *Xentes, espazos e lugares*, en colaboración con el periódico *Xornal de Galicia*, y el ciclo de charlas puesto en marcha en 2008 en colaboración con el Museo de Arte Contemporáneo de Vigo (MARCO). Además, el Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia elaboró con la Xunta una campaña de divulgación y sensibilización sobre vivienda, espacio público y planificación del territorio.

Conseguir la máxima difusión de los recursos elaborados es una de las máximas preocupaciones de los responsables del Proxectoterra. A tal fin, todos

los materiales elaborados hasta ahora son de libre acceso (<http://proxectoterra.coag.es/>). Al mismo tiempo, el Proxectoterra brinda su colaboración a todas las entidades y colectivos que compartan sus objetivos, ya que aspira a convertirse en punto de encuentro de todos aquellos organismos, instituciones, comunidades e individuos que vean en la construcción de los espacios vitales propios la mayor tarea colectiva que cada generación debe asumir.

El proyecto educativo Ciudad, Territorio, Paisaje

Roser Batllori y Joan M. Serra

Desde enero de 2009 todos los centros de Secundaria de Cataluña tienen a su disposición el proyecto Ciudad, Territorio, Paisaje. Los materiales de este proyecto, nacido de una iniciativa en la que han intervenido el anterior Departamento de Política Territorial y Obras Públicas, actual Departamento de Territorio y Sostenibilidad, y el Departamento de Educación, actual Departamento de Enseñanza del Gobierno de Cataluña, así como el Observatorio del Paisaje de Cataluña, se elaboraron y experimentaron en varios centros educativos durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008, y tienen la voluntad de ser la concreción educativa de la Ley de Protección, Gestión y Ordenación del Paisaje, promulgada por el Parlamento de Cataluña en el año 2005.

Los materiales de este proyecto educativo sobre el paisaje se presentan en dos formatos: una carpeta con doce láminas plegables, cada una de ellas dedicada a un determinado paisaje de Cataluña, y un portal web donde se trabajan los mismos paisajes en versión digital. Los materiales están preparados para ser utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), pese a que, en función de la modalidad de trabajo adoptado y el nivel de profundización exigido, sirven también para otros niveles educativos.

La finalidad principal de este proyecto es sensibilizar y educar en la diversidad de paisajes de Cataluña y la importancia de su conservación, promoviendo al mismo tiempo un compromiso personal en la defensa del patrimonio paisajístico, trabajando conocimientos específicos referidos a la ciudad, el territorio y el paisaje, reforzando las competencias básicas de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y fomentando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje.

Se trata de unos materiales que pueden ayudar al profesorado en su tarea educativa, especialmente en el trabajo de competencias básicas prescritas en la Educación Secundaria Obligatoria: la competencia social y ciudadana, el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la competencia comunicativa

y audiovisual, el tratamiento de la información y la competencia digital y la competencia de aprender a aprender.

El paisaje se estudia desde la perspectiva del territorio y de la ciudad, aunque también se tiene en cuenta la percepción, el bienestar y algunos elementos inmateriales. La sensibilización hacia los paisajes se consigue a partir del estudio en profundidad de paisajes que podrían formar parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Por este motivo, se han elegido paisajes de una cierta calidad paisajística, de modo que causen una impresión o percepción inicial positiva que induzca a la aceptación y la motivación para el trabajo y a la idea de que cualquier paisaje, por mucha ocupación humana que sufra, puede albergar belleza y calidad. Se ha procurado que los paisajes estuvieran dispersos por todo el territorio catalán, con el objeto de facilitar la proximidad de los estudiantes. Asimismo, se ha buscado la diversidad de paisajes con el fin de ofrecer un amplio abanico de temas de estudio. Todos los paisajes incluyen elementos naturales en mayor o menor medida. Hay paisajes rurales, urbanos, metropolitanos, espacios protegidos, agrícolas, turísticos e industriales.

Desde el punto de vista didáctico, el proyecto Ciudad, Territorio, Paisaje integra conocimientos y habilidades de distintas áreas de conocimiento, desarrolla habilidades de alto nivel y promueve el trabajo y el aprendizaje autónomo, así como el trabajo en equipo y la autoevaluación.

Los contenidos y el análisis de cada paisaje se articulan a partir de cinco conceptos clave: función, evolución, conflicto y consenso, sostenibilidad, e identidad y banalización. Conjuntamente con los conceptos clave, cada lámina utiliza conceptos más concretos, algunos sociales, otros naturales, de paisaje o ambientales, que contribuyen a un análisis y una comprensión más precisa de cada situación.

La perspectiva de enfoque del estudio del paisaje y los conceptos clave seleccionados muestran la intención de realizar un estudio interdisciplinario desde una triple vertiente: espacial, temporal y social. La visión espacial permite relacionar los aspectos físicos y sociales de la construcción del territorio en los últimos años, la implicación de los diferentes agentes sociales y los impactos ambientales y paisajísticos. Por ello, se trata de materiales dirigidos a los profesores de Ciencias Sociales y de Educación para la Ciudadanía, pero podrían ser utilizados también desde una perspectiva de Ciencias de la Tierra.

Para cada una de las láminas se plantea una pregunta de estudio, que deberá ser respondida de forma razonada por los alumnos al final de la actividad, tras un esmerado proceso de análisis que incluye la descripción, la explicación de la evolución del paisaje, el análisis y la valoración que hacen los agentes implicados en la evolución de ese paisaje, una prospectiva de futuro y una propuesta de cambio. Es un proceso de razonamiento completo que implica distintas modalidades de ejercicios: observación,

elección de opciones, lectura de mapas de varios tipos, elaboración de diferentes tipos de texto, toma de decisiones, etc.

Algunos de los problemas tratados sobre los que los estudiantes se deben definir son: los efectos en la organización del territorio que provoca la proximidad a una gran área metropolitana; la conservación de espacios naturales en zonas urbanas; y al revés, la existencia de espacios urbanos en parques o zonas altamente agrícolas; la convivencia entre las actividades agrícolas, turísticas e industriales; la banalización de determinados paisajes; la remodelación de un espacio urbano; el dilema de la construcción en altura o en chalés adosados, etc.

Los materiales del proyecto Ciudad, Territorio, Paisaje, en sus dos formatos, pueden ser utilizados de forma individual o colectiva y facilitan la atención a la diversidad del aula. El trabajo a través del web se presta a ser realizado individualmente, de modo que cada estudiante trabaje un paisaje resolviendo los distintos ejercicios en función de su propio ritmo. El trabajo de las láminas y las guías en formato papel se presta más a un trabajo en grupo. Si se siguen las pautas de las guías, existen momentos para el trabajo individual, momentos para el trabajo de distintos grados de dificultad o adaptados a diferentes capacidades cognitivas y momentos para el trabajo en equipo. En los dos formatos (láminas en papel y web) se facilita la resolución de los ejercicios aportando datos orientativos y tablas de autoevaluación o formulando preguntas.

Pese a que puede ser usado individualmente, el estudio de estos doce paisajes ha sido pensado como obra colectiva o proyecto del grupo de clase. La clase en su conjunto se plantea, por indicación del profesorado, estudiar la situación de los paisajes de Cataluña. Cada grupo establecido trabaja sobre uno de los doce paisajes y al final de todo el proceso rinde cuentas al grupo y se inicia el debate final, orientado a presentar la situación de los paisajes de Cataluña, las perspectivas de cambio y las posibles actuaciones que se habrían de realizar.

Los institutos de Educación Secundaria que han experimentado los materiales o han trabajado posteriormente con ellos comentan que, gracias a estos materiales, se produce una sensibilización y una demanda de estudio del propio paisaje, así como un reconocimiento del trabajo de las habilidades cartográficas y un estudio de la geografía de Cataluña desde la perspectiva paisajística. Utilizando las láminas se consigue una profundización más importante respecto al trabajo escrito, mientras que el formato web facilita el trabajo con cartografía digital.

Por último, se considera muy importante la adaptación de los materiales por parte de cada profesor o profesora para adecuarlos a las necesidades de su grupo de clase, así como las aportaciones que pueda realizar para profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudio del paisaje.

La educación en paisaje desde la óptica del Convenio Europeo del Paisaje y nuevas perspectivas

Benedetta Castiglioni

El Convenio Europeo del Paisaje destaca la importancia del papel de las personas en el paisaje, reconociendo que tienen tanto derechos como responsabilidades en su protección, gestión y ordenación. Además, propone, como primeras medidas específicas que los países firmantes adopten, medidas de sensibilización, formación y educación. Esta innovación tan importante, es decir, la acción dirigida en primer lugar a las personas y después al paisaje, vehicula unas significaciones muy profundas que se deben explorar a fondo, si no se quiere correr el riesgo de quedarse en una mera declaración de principios prometedora sin ninguna concreción práctica. El marco del Convenio es muy importante para entender el complejo y rico sentido de la educación en paisaje, ya que permite contemplarla desde perspectivas nuevas e interesantes.

Consultando revistas, libros, ensayos y páginas de Internet se evidencia que la educación en paisaje no es una idea totalmente nueva. El valor educativo del paisaje se ha ido reconociendo progresivamente, cada vez con más intensidad a medida que se extendían la preocupación por el medio ambiente y la valorización del patrimonio. No obstante, los enfoques y las experiencias relacionados con el paisaje en el terreno educativo se caracterizan por una gran diversidad, ya que el concepto de paisaje a menudo se plantea y se enmarca en diferentes epistemologías. Estas experiencias, que forman parte tanto de programas escolares como de proyectos extraescolares, se pueden clasificar en varios grupos, en función de los aspectos principales que tratan. Tales aspectos se consideran fundamentales en la educación sobre el paisaje, si bien, analizándolos uno a uno, probablemente no se puedan definir estrictamente como tal, y es que cada uno de los aspectos aporta un fragmento de una perspectiva más amplia y completa.

A modo de ejemplo, están las experiencias basadas en actividades educativas al aire libre, unos proyectos que valoran especialmente la relación con el entorno físico pero que, en cambio, no hacen tanto hincapié en las características del entorno, que son las que permiten percibir este entorno como paisaje. Otras actividades se centran en los patios de colegios y fomentan una implicación activa de los niños para que se responsabilicen de su paisaje. En otros casos, se proponen actividades vinculadas exclusivamente con el entorno natural o bien con la representación del paisaje, dos enfoques que corren el riesgo de ofrecer una idea limitada del concepto de *paisaje*. Por lo que se refiere a la educación en paisaje en forma de conocimientos geográficos de las distintas regiones de la Tierra, muy habitual en los pro-

gramas escolares de los diferentes niveles, en caso de que se trate del único enfoque que se realiza en relación con el paisaje se corre el riesgo de que este se perciba como una realidad distante, sin relación con las experiencias y los entornos cotidianos de los alumnos.

Las perspectivas propuestas por el Convenio Europeo del Paisaje aportan un significado más amplio y profundo a la educación en paisaje que, hasta cierto punto, va más allá de los enfoques descritos en el párrafo anterior. En primer lugar, si el paisaje es “cualquier parte del territorio tal como la percibe la población”, el campo de las percepciones y las emociones resulta fundamental a la hora de abordarlo. En segundo lugar, si su carácter es “el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos”, es necesario un enfoque lógico y científico para entender estos factores, su acción e interacción. Así pues, las actividades educativas tienen que explorar tanto la esfera de los sentimientos y las sensaciones como la esfera racional, con un enfoque emocional y cognitivo a la vez. El enfoque del Convenio exige una implicación muy personal por parte de los niños, ya que forman parte de la población que percibe el paisaje de cualquier parte del territorio. Además, la definición del Convenio pone de manifiesto la compleja estructura sistémica del paisaje: a la hora de tratarlo, se requieren capacidades tanto de análisis como de síntesis. Estos pasos son fundamentales desde el punto de vista pedagógico.

Encontramos otra sugerencia importante en el artículo 2 del Convenio, que afirma que el paisaje incluye todo el territorio, lo que significa que, para tratar el paisaje en actividades educativas, se debe dar importancia a todos los puntos del territorio, incluido el entorno cotidiano de los niños. Desde la óptica metodológica, el objetivo más importante de la educación sobre el paisaje no es dar a los niños información sobre cada paisaje (lo que, por otro lado, posiblemente ni tan solo sea factible), sino ayudarles a encontrar el modo de acercarse al paisaje o, en otras palabras, a leerlo. Desde una perspectiva proactiva, se trata no solo de prestar atención a los paisajes excepcionales (es decir, aquellos que no necesitan nada, porque son dignos de admiración de forma clara y evidente), sino también de cuidar todos los paisajes y de aprender a reconocer tanto sus valores como sus debilidades.

La dimensión temporal del paisaje va apareciendo de forma explícita e implícita a lo largo de todo el texto del Convenio. Este concepto es muy importante para los niños, que deben aprender a entender que el paisaje ha sufrido transformaciones tanto en el presente como en el pasado y, por lo tanto, deben comprender las variaciones en la relación entre los seres humanos y su entorno a lo largo del tiempo. Además, el Convenio pretende mejorar la calidad del paisaje de acuerdo con las “aspiraciones de las poblaciones”, por lo que aprender a afrontar el futuro y ser capaces de expresar voluntades y aspiraciones es un

paso muy importante en el itinerario educativo.

También se debe destacar la dimensión social que propone el Convenio, y que significa que las actividades educativas no solo se tienen que centrar en un enfoque personal del paisaje, sino que es necesario organizar sobre todo actividades de grupo que pongan de manifiesto la importancia de compartir percepciones y opiniones diferentes, aprender a aceptar la diversidad y mejorar la capacidad para el debate; de este modo, el paisaje puede convertirse en una especie de mediador cultural. Finalmente, por su propia naturaleza, el Convenio está abierto al compromiso directo de las personas, de modo que la responsabilidad hacia el paisaje no solo corresponde a los políticos y a los técnicos, sino a todos los ciudadanos con una voluntad participativa.

Todos estos aspectos ponen de manifiesto que la educación sobre el paisaje contiene varias vertientes: se trata de educar *en* el paisaje (conociéndolo), *para* el paisaje (asumiendo responsabilidades), pero también *por medio* del paisaje, utilizándolo como instrumento en un proceso de crecimiento general tanto del individuo como de la comunidad.

Como se ha comentado anteriormente, el objetivo principal de la educación en paisaje es proporcionar la capacidad de leer el paisaje, para lo que no se requieren capacidades técnicas ni instrumentos, sino simplemente tener los ojos *enseñados*. En este sentido, se trata de una capacidad al alcance de todos. El paisaje no nos habla directamente: solo si conocemos su lenguaje podemos descifrarlo, interpretar su complejidad y comprenderlo. La capacidad de leer el paisaje en estos términos se puede considerar una especie de alfabetización paisajística que permite al lector ver aquello que no es evidente (Spirn, 2005). La alfabetización paisajística fomenta una reapropiación del propio sentido del lugar y del sentimiento de pertenencia que hace que las personas estén más concienciadas y que desarrollen una relación más positiva con los lugares y con las otras personas. En este sentido, la educación en paisaje es un aspecto importante de la educación de los ciudadanos del futuro en lo referente a cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible: aprender a ver es imprescindible para aprender a actuar (Turri, 1998). Por sus características, la educación en paisaje se puede considerar un modo de desarrollar la educación sobre desarrollo sostenible, una cuestión que es especialmente importante en el período actual (2005-2014), teniendo en cuenta que la ONU ha declarado esta década como el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

El informe *Education on Landscape for Children* recoge todas estas sugerencias e intenta presentarlas de modo funcional como directrices para profundizar en la aplicación concreta de proyectos y actividades. Principalmente, el informe está destinado al entorno escolar en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Secundaria. No obstante, el contenido del informe hace referencia

a contextos extraescolares, a varios lugares y experiencias educativas desarrolladas de formas diversas por distintos actores. Por otro lado, el informe puede proporcionar ideas e instrumentos útiles para organizar actividades educativas y de formación en el paisaje destinadas a adultos en el marco de la formación continuada. También sería interesante conseguir la implicación de la educación superior y la Universidad: en primer lugar, porque forman a los futuros profesores, y, en segundo lugar, porque la capacidad de leer el paisaje (desarrollada con las actividades propuestas en el informe) fomenta el desarrollo cultural en los estudios tanto científicos como humanísticos.

El informe consta de dos partes. En la primera se exponen los principios materializados en el Convenio Europeo del Paisaje, que son los puntos de referencia básicos para la educación en paisaje. A continuación, estos principios se relacionan con los requisitos básicos y los objetivos principales de la educación en el desarrollo sostenible, y se explica el itinerario pedagógico hacia la creación de una ciudadanía activa. En la segunda parte se exponen los requisitos, los objetivos concretos y los instrumentos de la educación en paisaje. En primer lugar se indican los pasos necesarios para poder leer el paisaje. También se propone un modelo general para la lectura del paisaje que se puede adaptar en función de las características del grupo de niños y los objetivos educativos correspondientes. Este modelo toma la forma de un ejercicio que se puede llevar a cabo en varias fases: identificar los diversos elementos del paisaje y sus relaciones, que caracterizan aquello que hace único cada paisaje; reconocer la capacidad del paisaje para producir sensaciones y despertar emociones tanto en uno mismo como en otras personas; buscar una explicación de las características del paisaje relacionada con los factores naturales y humanos, y, en última instancia, entender los cambios del paisaje y explicar su historia, lo que lleva a imaginar y planificar su evolución en el futuro. En el siguiente capítulo se presentan varios paisajes que se pueden tratar en las actividades educativas. Para realizarlas, se puede utilizar una gran variedad de instrumentos y metodologías, y tocar una amplia gama de aspectos y temas. En cada ocasión, los instrumentos y el enfoque de la actividad dependerán sobre todo de la edad de los destinatarios del proyecto educativo general del que forma parte esa actividad concreta, y es necesario escogerlos según los objetivos globales de este proyecto. El último capítulo del informe contiene indicaciones sobre las funciones de las personas que participan en los proyectos educativos sobre el paisaje, y pretende hacer hincapié en la educación y la formación de los profesores y los mentores, en la importancia de conseguir la implicación activa de los niños y en la necesidad de organizarse en forma de redes.

El informe también ofrece ejemplos de actividades y proyectos que se pueden considerar buenas

prácticas, es decir, ejemplos que pueden servir de inspiración tanto por la metodología adoptada como por los actores implicados. Además, estos ejemplos transmiten mensajes sobre la educación en paisaje: la cooperación, la coordinación, el apoyo y la mediación son ingredientes fundamentales. Otro factor destacable es que para la realización de estas actividades no es necesario utilizar ningún instrumento especial ni complicado: se trata de un reto factible que puede llegar a ser fascinante.

El paisaje como instrumento de mediación cultural en las escuelas

Alessia De Nardi

El presente documento pretende ilustrar las potencialidades educativas de una serie de instrumentos aplicados en diferentes experiencias investigadoras desarrolladas por el Departamento de Geografía de la Universidad de Padua (Italia). Los estudios beben de las fuentes de los principios enunciados en el Convenio Europeo del Paisaje, un documento que subraya la importancia de la percepción de las poblaciones al determinar el significado del concepto *paisaje* y que presta una especial atención a la relación entre una población y el paisaje que la rodea. Además, el Convenio considera que el paisaje es en todas partes un elemento decisivo para la identidad de sus habitantes. En este sentido, se ha tratado de comprender en qué medida puede el paisaje considerarse un punto de referencia para la identidad de las personas, especialmente de los inmigrantes, que al abandonar sus hogares han dejado atrás todas sus referencias, y no solo las espaciales. Concretamente, el estudio presentado en este libro se centró en adolescentes de origen no italiano de 13 y 14 años de edad, comparando sus percepciones con las de sus compañeros autóctonos. Dicho estudio se llevó a cabo en espacios cotidianos, cuyo paisaje no destaca por ningún rasgo cultural o natural de especial valor.

En la actualidad, juzgar el paisaje como un elemento de identidad obliga a abordar varios problemas, en gran medida causados por los procesos globalizadores que actúan sobre los paisajes y las identidades. Los paisajes se han transformado en gran medida por la pérdida de especificidad en los estilos arquitectónicos y los materiales de construcción, así como la aceleración de la urbanización. Por ejemplo, muchos pueblos rurales italianos se han convertido en localidades *híbridas*, caracterizadas por elementos tanto rurales como urbanos, lo que dificulta diferenciar claramente entre campo y ciudad. En lo que respecta a la identidad, en la actuali-

dad se fundamenta en elementos procedentes tanto del contexto local como del global, gracias al auge de Internet. Por otra parte, con el aumento de los flujos migratorios, la población de un territorio determinado ya no puede considerarse un grupo cultural y étnicamente homogéneo.

Otros elementos fuente de complejidad tienen que ver con la elección de adolescentes para el estudio, una apuesta que implica valorar la especial fase vital por la que pasan estos chicos y que obliga, por tanto, a prestar más atención a las experiencias de los jóvenes de origen inmigrante, que a menudo deben afrontar problemas particularmente complejos, en tanto que adolescentes y que inmigrantes.

En un contexto tan complicado, el estudio aspiraba a profundizar en la relación existente entre los adolescentes, tanto italianos como inmigrantes, y su entorno vital: ¿experimentan los italianos un sentimiento de pertenencia hacia el lugar en el que viven?, ¿se sienten los adolescentes extranjeros vinculados a su entorno vital actual?, ¿y a su país de origen?, ¿qué papel tiene el paisaje en el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes y en la creación de un sentimiento de pertenencia territorial?

Para hallar respuestas a estas preguntas, se llevó a cabo un trabajo de campo en cuatro institutos de Secundaria de la región del Véneto, a partir de un enfoque metodológico cuantitativo. Los datos recogidos revelan conclusiones interesantes. La primera tiene relación con las diferencias en las referencias de los chicos inmigrantes y los italianos sobre el territorio: los primeros sitúan la escuela en primer lugar, mientras los segundos consideran las tiendas y los centros comerciales como principales puntos de referencia. Otro elemento interesante tiene que ver con el grado de competencia territorial de los inmigrantes: no deja de ser significativo que los jóvenes inmigrantes demuestren un mayor conocimiento de su entorno vital que sus compañeros italianos.

En lo que respecta a la relación entre los adolescentes y su entorno vital, nuestro estudio muestra que la mayoría de los chicos italianos tiene tendencia a no valorarlo. En cierto modo, se sienten vinculados al lugar sobre todo porque han nacido en él o han pasado allí la mayor parte de sus vidas. En cambio, los chicos de origen inmigrante se sienten muy apegados a su lugar de origen y, al mismo tiempo, muestran una actitud abierta y positiva hacia su nuevo territorio, con el que intentan mantener unos lazos estrechos. Sin embargo, el estudio refleja también que una familiaridad cada vez mayor con el lugar y su paisaje no basta para que los adolescentes de origen inmigrante sientan un auténtico arraigo.

Del análisis realizado se desprende que el sentimiento de pertenencia a un lugar viene muy determinado por factores sociales, mientras que las características físicas del paisaje parecen ocupar un papel secundario. En general, los adolescentes no prestan demasiada atención a su entorno vital y no

acostumbran a apreciar que todo cuanto les rodea es paisaje, pues en su interior la idea de paisaje se asocia siempre a un paisaje bonito, que merece la pena observar pero que no existe en sus entornos, en los que no hay nada bonito que contemplar.

El trabajo de campo en las escuelas representó una buena ocasión para poner a prueba el potencial educativo del paisaje. Y no solo esto, pues se reveló como una herramienta muy eficaz para potenciar el diálogo intercultural y despertar la curiosidad de los chicos. En clase se propusieron las siguientes actividades: diferentes actividades de escritura (redacción sobre las características del entorno vital de los alumnos y un cuestionario con preguntas abiertas), un dibujo o mapa del lugar y grupos de trabajo. Existen otras actividades que pueden resultar útiles desde una óptica educativa, como la realización de fotografías por parte de los alumnos, el uso de fotos aéreas, ortofotomapas o mapas topográficos, las excursiones y, por último, los ejercicios que utilizan tablas de lectura del paisaje.

En lo que respecta a las actividades de escritura, se pidió a los alumnos que escribieran una redacción titulada "Montebelluna (Crespano/Conegliano/Onè di Fonte): describe sus características y sus cambios y compara este lugar con otros en los que hayas vivido o que te gusten especialmente". Asimismo, también tenían que completar un cuestionario con preguntas abiertas. Ambas herramientas resultan de utilidad para suscitar las reflexiones espontáneas de los alumnos acerca de su entorno vital y, desde la óptica los profesores, como primera aproximación al tema del paisaje, antes de abordar otras actividades específicas. Además, desde una perspectiva intercultural, también es posible pedir a los alumnos de origen inmigrante que comparen su entorno vital actual con el de su país de origen. Después, pueden leer sus textos en voz alta a sus compañeros italianos y hablarles sobre su lugar de origen y sus experiencias.

El dibujo o mapa del entorno vital de los alumnos resulta especialmente útil para poner de manifiesto los puntos de referencia espaciales de los adolescentes, así como sus diferentes grados de competencia territorial, es decir, sus conocimientos del lugar. Además, esta herramienta permite subrayar diferentes formas de leer un paisaje, en función de las procedencias culturales de los alumnos. Asimismo, los mapas y los dibujos pueden compararse entre sí y con fotos del lugar (tomadas por los propios chicos o extraídas de libros o sitios web, por ejemplo). Por último, en el marco de una excursión o salida, los alumnos pueden realizar esbozos del paisaje y compararlos después con los que hicieron antes de la salida, buscando similitudes y diferencias y otros detalles.

Los grupos de trabajo ofrecen otro instrumento interesante de mediación cultural que permite a los niños expresar de forma espontánea sus sentimientos y opiniones. En esta técnica, se divide a los alum-

nos en grupos reducidos y se pide a cada grupo que reflexione sobre un tema concreto y lo comparta con los demás miembros. El profesor, una vez presentado el tema, toma las riendas del debate, procurando que los alumnos expongan sus opiniones. Según sus edades, esta actividad puede resultar especialmente útil para que los alumnos reflexionen sobre diferentes temas, desde sus conocimientos del lugar hasta la evolución del territorio con el paso del tiempo (por ejemplo, utilizando fotografías recientes y antiguas de una misma ciudad o pueblo). Asimismo, esta actividad sirve también para estimular el diálogo y el debate entre los alumnos italianos y los de origen inmigrante y les anima a compartir sus opiniones, experiencias o recuerdos.

Con la técnica de la fotografía, los alumnos toman sus propias fotos, centrándose especialmente en los elementos del paisaje que consideran más importantes y significativos. Esta actividad resulta útil para comprender cómo perciben los alumnos su paisaje y cuáles son sus puntos de referencia en el territorio. Además, los alumnos de origen inmigrante pueden comparar fotografías de los paisajes de sus países de origen con las de los paisajes locales. Las fotos de los chicos pueden servir también como punto de partida para reflexiones de diferente índole, como la subjetividad de la percepción del paisaje ("Tomé esta foto porque...", "Me gusta este lugar porque...", "No me gusta este lugar porque...") o las diferencias entre las fotos tomadas por chicos con experiencias y procedencias culturales diferentes (¿qué tienen en común?, ¿qué es diferente?, ¿por qué?), haciendo un especial hincapié en las diferentes formas de leer un mismo paisaje.

Las fotografías aéreas, las ortofotos y los mapas topográficos pueden servir para poner de manifiesto el conocimiento que los chicos tienen de su territorio y su capacidad de reconocer los lugares, así como para mejorar su capacidad de orientación espacial. Asimismo, las fotos y los mapas topográficos pueden compararse con los dibujos y los mapas de los alumnos para subrayar las diferencias y las similitudes, y conseguir de este modo que observen con más atención su entorno (¿qué es lo que no se ha visto?, ¿por qué?).

Las excursiones brindan una ocasión inmejorable para experimentar de primera mano el paisaje más cercano y comprenderlo mejor, observando sus elementos, escuchando los sonidos, oliendo y tocando los objetos. Durante una excursión, los alumnos italianos tienen la ocasión de contemplar con atención su paisaje y prestar atención a elementos y detalles que normalmente pasan por alto. En cuanto a los alumnos de origen inmigrante, les puede servir para conocer mejor su entorno vital actual, observarlo y escuchar las explicaciones de sus profesores, así como las anécdotas y experiencias de sus compañeros italianos. Durante esta actividad, los alumnos pueden grabar imágenes y sonidos y usarlos más adelante, en clase, para reconstruir la ruta y recupe-

rar las características observadas.

Las tablas de lectura del paisaje (véanse las páginas 338 y 339 de esta publicación) suponen un ejercicio interesante que puede ayudar a los chicos a conocer mejor su entorno y su paisaje. Esta herramienta les invita a observar atentamente el paisaje y a identificar y analizar sus elementos, pero también a reflexionar sobre los factores responsables de estas características (lectura horizontal y lectura vertical). Además, las tablas ayudan a los niños a evaluar las transformaciones en su territorio con el paso del tiempo (por ejemplo, comparando fotos de la ciudad o el pueblo en el pasado y en el presente) y a expresar sus deseos en relación con los futuros cambios en el paisaje (lectura temporal). Las tablas permiten también subrayar diferentes formas de leer un paisaje, en función de las procedencias culturales de los alumnos, y resulta útil para interpretar el paisaje local cercano, pero también los más lejanos (por ejemplo, los paisajes de los países de origen de algunos alumnos). Por último, esta actividad trae también a un primer plano la importancia de modificar un paisaje a partir de principios de sostenibilidad y respetando sus características y singularidades.

Las constataciones anteriores recogen solo algunos de los posibles usos de los instrumentos de nuestro estudio en un ámbito educativo. Por tanto, es perfectamente posible identificar otras potencialidades educativas de estas herramientas, en función de las finalidades didácticas y de la edad de los alumnos. Resulta evidente que la propuesta de utilizar el paisaje como instrumento de mediación cultural ofrece perspectivas interesantes, hasta el punto de que puede incluso contribuir a que los alumnos conozcan mejor su entorno y a que tanto alumnos italianos como de origen inmigrante establezcan una relación más próxima con estos lugares y sus paisajes. Todas las actividades planteadas brindan también ocasiones únicas para enseñar a los chicos a respetar los paisajes y a cuidar de ellos, potenciando su capacidad de observación y ayudándoles a fijarse en las peculiaridades que hacen que cada paisaje sea único. Sin embargo, hablar sobre el paisaje puede ser también un buen punto de partida para reflexiones de otra clase, como por ejemplo la importancia de compartir los lugares, así como los sentimientos y las emociones, y una forma eficaz de cultivar una actitud de diálogo y comprensión mutuos entre diferentes culturas.

Landscape Seeds Un experimento de sensibilización con niños y para niños

Alessandra Romeo

Sensibilizar a la población sobre las cuestiones y los aspectos relacionados con el paisaje constituye uno de los objetivos principales del Convenio Europeo del Paisaje. En la actualidad, el hecho de no *saber ver* el paisaje causa grandes perjuicios, precisamente porque todo aquello que no es percibido no existe. Es una carencia grave, que sigue revistiendo proporciones enormes pese a las indicaciones y la voluntad del Convenio Europeo del Paisaje, sobre todo en la geografía del sur de Europa. Y esta carencia contribuye a alimentar continuamente el proceso de degradación del territorio.

Es necesario y urgente saber transmitir a la población el significado de la palabra *paisaje*, ya sea en una acepción elemental, ya sea en toda su complejidad. Se deben transmitir sus valores, sus problemáticas y, desde luego, su vulnerabilidad. Es este el primer paso que debería hacer quien actúa, investiga y planifica en el ámbito de esta materia interdisciplinaria. A menudo la jerga especializada, pese a su innegable utilidad, no es accesible a la comprensión de la población, que es la verdadera protagonista en el proceso de transformación del territorio.

En este trabajo de sensibilización paisajística se tendría que implicar a toda la ciudadanía, independientemente de su edad, mediante actos, conferencias, proyectos, encuentros o actividades lúdicas. Ahora bien, es prioritario hacer llegar los instrumentos pertinentes a los que se hallan en una franja de edad joven o jovencísima, dado que los procesos de cambio de valores como los que se proponen tienen lugar en espacios de tiempo no precisamente cortos. Se trata, pues, de actuar en la dirección de abrir nuevas puertas a la elaboración cognitiva ya en edad infantil, en un primer momento utilizando métodos de experimentación directa y después orientando a niños y jóvenes tanto en la elaboración de las emociones como en la adquisición de datos científicos y prácticos.

Con este propósito se planteó una experimentación directa en forma de taller en el parvulario del Ente Nazionale Canossiano di Formazione de Acì Bonaccorsi, localidad de la provincia de Catania (Sicilia), en mayo de 2009. El taller estaba dedicado a niños de cuatro y cinco años, porque esta es una de las etapas evolutivas de mayor importancia en el crecimiento del individuo. El objetivo era sensibilizar a los niños sobre el paisaje y las características del lugar donde viven, despertando su curiosidad y educándoles a mirar, enseñándoles a ver, más allá de lo inmediato, los elementos característicos del territorio, de modo que supieran distinguirlos y les

diesen un valor que, si bien inicialmente sería sensorial y emotivo, con el tiempo podría convertirse en un valor cognitivo. Se desglosó el concepto que se quería transmitir en ideas elementales con la ayuda de profesionales de distintas procedencias, porque sin duda se trata de un mensaje que conlleva una superposición de redes disciplinarias múltiples y variadas, que van desde el medio ambiente hasta la sociología, pasando, entre otras, por la arquitectura y la geografía. Se llevó a cabo, pues, todo un trabajo encaminado a discernir qué era lo que se podía transmitir a los niños de una forma fácil e inmediata: pocos mensajes pero claros. Por ese motivo la organización de la parte previa al taller fue multidisciplinaria.

El trabajo de equipo fue interesante y muy enriquecedor. Mediante la interacción de los distintos profesionales (arquitecto, paisajista, ingeniero agrónomo, pedagogo, docentes), se puso en marcha un proceso de equilibrios difíciles pero que acabó resultando muy divertido. Las ideas básicas que se seleccionaron al inicio del proceso se fueron comunicando a los niños gradualmente. Cada uno de estos mensajes se escogió pensando en un objetivo a largo plazo: por ejemplo, comunicar hoy que cada individuo tiene su papel en la transformación física de su entorno puede ser una *semilla* que el día de mañana lleve al adulto a introducir cambios en su territorio con sentido de responsabilidad. Así, pues, se dio a los niños la ocasión de tener pensamientos creativos sobre conceptos que elaborarán a lo largo del tiempo, de los que adquirirán conciencia conforme vayan creciendo. La elección y elaboración de los conceptos que se buscó transmitir se decidió de forma conjunta entre los distintos expertos que participaron en la preparación del taller.

Los objetivos principales que se propusieron con este experimento fueron: adquirir sensibilidad en la visión del propio paisaje; aprender a distinguir los elementos naturales de los elementos antrópicos, y aprender a entender el paisaje como un producto de la colectividad. Cabe mencionar que los valores estéticos del paisaje no se tuvieron en cuenta porque este es un tema difícil que se considera que forma parte de un periodo formativo posterior.

Dado que generalmente en un niño el lapso de atención es más bien corto, el trabajo se organizó por fases: ratos de alta concentración como el visionado de diapositivas se alternaron con otros de actividad recreativa y manual, concretamente con las actividades al aire libre y la realización de *collages*. Por consiguiente, el tiempo de trabajo se dividió de la siguiente forma: introducción a la noción de paisaje y proyección de imágenes y relatos; visita y observación de un territorio; recogida de material, y reconstrucción del paisaje en clase con dibujos y *collages*.

A la hora de preparar las diapositivas, pareció oportuno tomar como punto de partida el concepto de *identidad* y, por tanto, mostrar específicamente una serie de imágenes de la vertiente oriental del

volcán Etna, que tiene una presencia muy destacada en esta zona. Así, se escogieron imágenes del paisaje local, con su fisonomía y su historia. A continuación, se siguieron mostrando elementos comunes y familiares que están constantemente al alcance de la mirada de los niños durante su vida cotidiana (los colores, la vegetación, los materiales) pero que normalmente son objeto de una atención distraída, intentando cumplir así con el primero de los objetivos indicados. Las imágenes posteriores creaban una conexión simple e intuitiva centrada en la idea de que el hombre y la naturaleza interactúan en el momento en que el hombre modifica el territorio para poder habitarlo. Se les enseñó que hay muchos paisajes, y que estos paisajes corresponden a gentes distintas; que cada persona como individuo desempeña un papel importante en este proceso, y un concepto en el que se insistió repetidamente durante toda la proyección fue el de que todo es paisaje.

Tras la proyección de diapositivas, se pasó a la elaboración de *collages*. La idea de utilizar esta técnica no fue casual: con este taller se buscaba obtener un *producto* que, si bien no predefinido e imprevisible, fuera lo más rico posible en informaciones susceptibles de análisis. Se consideró que, si previamente se recogía una gran cantidad de recortes de periódicos y revistas con figuras de flores, árboles, agua, casas o ciudades y se distribuía este material a los niños, se les daría la posibilidad de tener un abanico más amplio de imágenes-herramienta para producir y comunicar sus ideas. Así, al término de la proyección de diapositivas, se decidió, sin tenerlo previsto y aprovechando que el colegio disponía de diversos espacios funcionales al aire libre (jardín, huerto, viña, terraza con vistas al Etna), intercalar en las horas de trabajo un paseo por el exterior, para hacer así una pausa recreativa pero también para que recogieran material de origen natural (hojas, flores, piedras, tierra) que fue utilizado después en la elaboración del trabajo manual.

Una vez recogido el material, llegó la hora de que los alumnos demostrasen por medio del *collage* lo que habían asimilado previamente. La actividad de los *collages* se dividió, como la de las diapositivas, en tres momentos diferentes que marcaban una progresión: un primer *collage* consistente en hacer una casa, como trabajo individual; un segundo *collage* consistente en completar la imagen de un espacio público, como trabajo en grupo, y un último *collage* que requería construir la imagen del paisaje e implicaba el trabajo en grupo de toda la clase.

Al final del taller se animó a los niños a reproducir verbalmente la experiencia que habían vivido. Repetían, gesticulando con las manos, qué podía contener un paisaje. Esto, junto con los trabajos manuales que llevaron a cabo, es el producto del experimento. Este tipo de experiencias son más fáciles cuando se realizan con niños de diez o doce años, que ya escriben y pueden, por consiguiente, elaborar conceptos que se pueden leer con toda comodidad,

pero con los más pequeños resulta más difícil.

Estudiar las reacciones de los niños y jóvenes divierte y sorprende. Sus respuestas proporcionan la oportunidad de perfeccionar las actividades, en un intercambio necesariamente beneficioso para ambas partes. Es como si se cosiera un vestido hecho a la medida de los niños, pero que no deja de ser flexible y cada vez diferente, lo que enseña a los responsables del taller a tener conciencia de esta necesaria flexibilidad. En este tipo de taller todo el mundo sin distinciones, adultos y niños, profesores y alumnos, se mide con los demás y se enriquece.

En el proceso de sensibilización que se persigue, la atención debería ir dirigida hacia dos ámbitos: educación y formación en la escuela, por un lado, y planificación del espacio, por otro. Una herramienta que en estos últimos años se ha difundido con formas y contenidos múltiples y variados es el proyecto efímero, las instalaciones provisionales, “aquellas actuaciones que están limitadas por una variable temporal, porque antes o después —más bien antes que después— acaban diluyéndose espontáneamente, o porque han sido vistas exclusivamente para un determinado período de tiempo” (*Low Cost. Efímero*, 2010: p. 85). A menudo se llevan a cabo en espacios públicos en los que toda la colectividad tiene la ocasión de participar. La gente es atraída por la curiosidad, a veces se involucra solo con los sentidos, otras veces tomando parte directamente en una actividad. Estas pequeñas manifestaciones atraen en primera instancia a los individuos más jóvenes, quienes a su vez actúan como catalizadores de la atención de los adultos. De ahí que al final de cada uno de los experimentos didácticos que se realizaron en las escuelas se intentase organizar pequeñas instalaciones fuera del recinto escolar, pero dentro de un espacio público accesible a todo el mundo. Se utilizaron los materiales producidos, se expusieron los trabajos manuales, completándolos a veces con la ayuda de personas que en un primer momento solo se habían parado a curiosear, y los niños o los jóvenes explicaron a los adultos la tarea que habían llevado a cabo. Este es un procedimiento sencillo y económico para enriquecer la memoria de los lugares, un procedimiento que puede llegar a suscitar en la colectividad un afecto mayor por los espacios públicos, y con el tiempo también le puede dar la capacidad de evaluar la calidad de dichos espacios. El proyecto, visto desde esta nueva lógica temporal (efímera), se convierte en un factor esencial, precisamente porque puede ser parte integrante del proceso de sensibilización y puede adquirir un valor casi didáctico, además de estético y planificador.

Todo lo dicho hasta aquí debería formar parte de un único proceso constante, de un compromiso permanente, de tal forma que en las escuelas se enseñara una cultura del paisaje que fuera el punto de encuentro de muchas y variadas disciplinas. Se debe actuar, en definitiva, con el fin de construir primero un sistema paisaje que implique a los niños entran-

do en la esfera de las sensaciones y que después ellos reelaboren hasta llegar a una esfera de experiencias científicas y emotivas.

El programa Paisaje dentro del portal Educalia

Maria del Tura Bovet

El programa Paisaje es un recurso que tiene como objetivo principal facilitar la labor educativa situando a las tecnologías de la información y comunicación al servicio de finalidades pedagógicas concretas. Presenta una serie de actividades para alumnos de primaria y secundaria con el orden propio de la metodología general de los estudios de paisaje. Los distintos bloques de actividades propuestas plantean una aproximación al análisis, la diagnosis, el pronóstico y la prevención del paisaje.

Producido por la Obra Social “la Caixa”, el programa nace en 2005 como resultado de una larga trayectoria de educación en paisaje iniciada en 1990. Durante este periodo previo, surgieron una serie de materiales y programas educativos como las mochilas ambientales, el proyecto Mediterráneo o el programa Ciudades Históricas. Cabe destacar que actualmente el portal Educalia es propiedad de la Fundación Telefónica.

Las actividades que se plantean en el programa Paisaje van más allá del ámbito estrictamente escolar. De la mano de los propios padres, familiares y educadores pasa a ser un recurso con muchas posibilidades para descubrir, conocer y valorar el paisaje cotidiano, ya sea natural, rural o urbano. El objetivo final es fomentar una actitud de respeto y de participación activa para una gestión apropiada del paisaje y, por lo tanto, para una buena calidad de vida colectiva.

Se parte del concepto de *paisaje* como sistema abierto que intercambia materia y energía con el exterior y que presenta una estructura según las interrelaciones de los distintos elementos (abióticos, bióticos y antrópicos) dinamizada por energías naturales y antrópicas. Se aplica el modelo geosistema, que permite considerar el paisaje como la interrelación entre el medio físico (estructura geoecológica) y el social (estructura socioeconómica).

Paisaje permite acercarse a la realidad ambiental aplicando una metodología científica y facilitando el enlace entre el mundo real y el virtual a través del uso de las tecnologías de aprendizaje y conocimiento. El programa pasa a ser un interesante recurso para descubrir, conocer y valorar el paisaje, y así poder adquirir actitudes encaminadas a entender que el paisaje es un indicador fundamental de la calidad de vida.

Educación en el conocimiento del paisaje se perfila

como una necesidad social a fin de que la conservación, la gestión y la planificación del mismo tenga unos objetivos y planteamientos de acción orientados a conseguir una mejora de la calidad de los paisajes y, por lo tanto, de la calidad de vida, y a fin de que la ciudadanía pueda participar con conocimiento de causa en los debates y las consultas sobre actuaciones impactantes sobre el territorio. Todos nacemos, vivimos y morimos en algún paisaje real, si bien ya podemos pasar parte de nuestras vidas en escenarios y paisajes virtuales. No obstante, el paisaje real todavía nos proporciona el sentido de pertenencia a una parte del territorio, y este hecho es vital dado que somos una especie tribal y territorial.

El programa Paisaje consta de cinco apartados que proponen actividades diferenciadas, desde juegos de clasificación o de búsqueda a juegos de simulación. Para jugar siempre se requieren unas bases que presuponen conocer algunas características esenciales del paisaje. Cuatro de los apartados, Observa, Clasifica, Investiga y Actúa, proponen el juego virtual, mientras que el quinto, Explora, invita a descubrir el paisaje real, ya sea cercano o más lejano, y se presenta como una guía que orienta para entender el paisaje y que propone una serie de actividades para realizar *in situ*.

El apartado Observa consiste en una selección de fotografías de paisajes naturales, rurales y urbanos de todo el mundo. Permite captar, mirando con atención, similitudes y diferencias de color y formas entre paisajes cercanos y lejanos, así como descubrir las emociones que nos despiertan. Los sentidos son nuestros agentes de información del entorno, y en este apartado se hace trabajar la vista, que se fijará en la variedad de colores y formas y en la diferencia de velocidad de los cambios. La secuencia "El paso del tiempo" muestra las transformaciones que tienen lugar en un paisaje a lo largo de un día. El ejercicio resulta motivador y ofrece pautas útiles para el análisis a partir de la percepción.

En Clasifica se sistematiza la observación y se ordenan los paisajes de forma lúdica a partir del análisis que define cuáles son los elementos y las energías que los forman y mantienen. El juego consiste en clasificar los distintos paisajes según la dominancia de elementos que los estructuran y las energías que los dinamizan, y se va progresando, con los aciertos, hacia niveles con mayor grado de dificultad. Este juego de clasificación potencia la capacidad de observación y familiariza al usuario con los elementos y energías de los diferentes paisajes, entendiendo su estructura de organización, es decir, las interrelaciones y su dinámica. Con la actividad se potencian las capacidades para el análisis y la diagnosis.

Investiga es un bloque que facilita el desarrollo de estrategias de investigación científica, analizando y descubriendo las interrelaciones de los elementos en un paisaje a través del tiempo, lo que permite realizar el posterior pronóstico. En este caso se plantea un juego que investiga la presencia de los residuos

en un mismo paisaje y evidencia su aumento a lo largo del tiempo. La evolución del paisaje y su dinámica a través del tiempo se pone de manifiesto por medio de este trabajo de campo virtual, ya que a partir del aumento de residuos detectados se ve cómo se van transformando los elementos y energías con el paso de los siglos.

La actividad Actúa es un juego de simulación que propone a los alumnos convertirse en planificadores de paisajes bajo criterios de sostenibilidad. Del análisis y la diagnosis del paisaje se pasa al pronóstico, que conlleva prever la evolución del paisaje según su dinámica. Si los apartados anteriores del programa se movían en las fases metodológicas del análisis, el diagnóstico o la dinámica, en este se compendian todas las fases, y especialmente la de pronóstico. Así, de acuerdo con la planificación que se va efectuando, el juego evoluciona, y por lo tanto se deben prever las consecuencias de las actuaciones sobre el paisaje especialmente para mantenerlo dentro de unos límites de sostenibilidad. El juego muestra un territorio fijo situado en un entorno mediterráneo y una serie de elementos que el planificador va seleccionando para crear su paisaje. Mientras este se va creando, el juego presenta la información de cuatro parámetros que permiten evaluar su sostenibilidad: calidad de vida, contaminación, biomasa y recursos. El simulador utiliza representaciones gráficas que muestran de forma sencilla resultados complejos.

El apartado Explora facilita la preparación desde el mundo virtual de una salida al paisaje real. A partir de la información que, mediante un sistema experto, ofrece una guía personalizada para cada caso, se puede planificar el itinerario, diseñar el trabajo de campo, tomar datos a partir de una serie de actividades que se proponen y preparar un cuaderno de campo para conocer y valorar el paisaje real y disfrutar de él. Explora, al facilitar la salida al exterior y la ampliación de información, permite disfrutar más plenamente de los diferentes paisajes, entenderlos y captar su naturaleza, por lo que ayuda a valorarlos. El contacto directo con el paisaje real es fundamental para experimentar desde los cinco sentidos, para realizar trabajo de campo y para facilitar el aprendizaje y la interpretación de las interrelaciones de los distintos elementos y la dinámica; en pocas palabras, para captar en directo la complejidad del paisaje y hacernos sentir que formamos parte de él.

El programa Paisaje como instrumento educativo se incluye en una nueva generación de recursos de las tecnologías de la información y la comunicación que acaban convirtiéndose en tecnologías de aprendizaje y conocimiento. Paisaje se convierte en tecnologías de aprendizaje y conocimiento al ser puesto en práctica por el profesorado, el cual, a su vez, se ve reforzado más que nunca en su papel de maestro y guía en el proceso de aprendizaje. Con el fin de facilitar su tarea, el programa presenta un apartado de objetivos pedagógicos que, para cada uno de los cinco apartados, informa sobre las

materias en que puede ser adecuado utilizarlo, su aplicación y duración, los contenidos y los objetivos principales, así como una serie de orientaciones didácticas que proponen trabajos complementarios y actividades para potenciar al máximo el recurso.

En la era planetaria o *antropoceno*, en los que la globalización aporta una tecnología mundial, una difusión internacional de la cultura, pero también una mundialización de los problemas ambientales, los estudios de paisaje permiten abordar, con una metodología sistémica que va del análisis a la síntesis, situaciones globales y avanzar en el pronóstico de las posibles evoluciones para conseguir un desarrollo sostenible.

Para conseguir esta nueva humanidad con una concepción planetaria, la educación es una pieza clave. Educamos para vivir en sociedad, y esta sociedad del futuro es multicultural, vive en un tiempo real y en otro virtual y presenta fenómenos de *glocalización*. Estamos en la era conceptual, conformada por una economía y sociedad basadas más en capacidades creativas, empáticas y con una visión global que no en las capacidades lógicas, lineales y computacionales que caracterizaron la era anterior, la de la información. Hasta ahora, el desarrollo de la sociedad ha ido vinculado a la potenciación del hemisferio cerebral izquierdo, que es analítico y permite ir de la parte al todo. En cambio, el hemisferio derecho es holístico, es el responsable de la percepción global, va del todo a la parte y sintetiza. La era conceptual necesita potenciar las capacidades del hemisferio derecho que permitan tener esta percepción global, así como capacidades creativas y empáticas.

El estudio del paisaje como sistema, tal y como se plantea este programa, necesita del uso de los dos hemisferios cerebrales, para pasar del análisis a la síntesis, de la secuencia a la globalidad, de la cantidad a la calidad y del pensamiento vertical al horizontal. Este aprendizaje holístico de una realidad, el paisaje, facilitará la comprensión de nuestro lugar en el mundo natural y social, y pondrá de manifiesto la importancia de nuestras actuaciones y, por lo tanto, la necesidad de una ética en la toma de decisiones dada nuestra responsabilidad planetaria.

III.

La educación en paisaje, y su transmisión a la sociedad

Una visión humana del paisaje. El papel de las ONG

Gerhard Ermisher

Durante los últimos años, el paisaje se ha definido de numerosos modos, pero quizás la mejor definición fue la que dio hace unos dos siglos Alexander von Humboldt (1769-1859): el paisaje es la totalidad de los aspectos de una región. Humboldt también señala el factor humano que define el paisaje. Esta definición global se refleja claramente en el Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000).

La concepción global del paisaje es bastante antigua. Por ejemplo, puede observarse en las obras de los pintores medievales y renacentistas. Si se comparan estas obras del pasado donde aparecen campesinos realizando sus tareas diarias con nuestra agricultura moderna, enseguida se percibe de qué modo los enormes cambios que se han producido en la tecnología y la vida cotidiana han transformado nuestra percepción del paisaje, que influye considerablemente en el modo en que lo tratamos. El significado del paisaje ha cambiado por completo para la población actual y, para la mayoría, ya no se trata de un lugar de producción de los alimentos básicos, sino de un lugar de ocio.

Este es uno de los motivos por los que tendemos a cuidar los paisajes que tienen un gran potencial relacionado con el ocio o que percibimos como especialmente bellos o *naturales*, pero no prestamos tanta atención a los paisajes cotidianos. Sin embargo, todo es paisaje, tanto los paisajes rurales como los paisajes urbanos, tanto los paisajes bellos como los sobreexplotados y devastados, y, en realidad, son estos últimos paisajes los que tienen mayor necesidad de gestión y cuidado. Cabe decir, no obstante, que el calificativo que aplicamos a los paisajes depende en buena medida de una cuestión de percepción. Los antiguos paisajes industriales pueden convertirse en lugares de ocio y cultura. Hoy en día, las minas de pizarra de Gales (que hace solo un siglo eran el escenario de unas condiciones laborales verdadera-

mente penosas) han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, y se han convertido en lugares románticos para pasar las vacaciones, con la posibilidad de acudir a un acogedor centro de visitantes e informarse sobre las penurias de la vida de los mineros en el pasado mientras uno se encuentra en un lugar seguro y cómodo y disfruta de su tiempo libre.

Normalmente no pensamos mucho sobre estas cuestiones, hasta que alguna catástrofe o algún problema muy evidente nos llevan a reflexionar más intensamente sobre nuestra relación con el paisaje. La inundaciones y las sequías, o bien los debates sobre el cambio climático, son elementos que favorecen tal proceso. Sin embargo, los problemas sociales, especialmente los que se dan en entornos urbanos, también nos pueden llevar a examinar con mayor atención nuestra relación con el paisaje. Un aspecto interesante es que estos problemas conducen al desarrollo de nuevos conceptos e ideas sobre el desarrollo y el compromiso cívico. La experiencia nos enseña que los problemas no pueden resolverse sin la cooperación de las personas, la cual solo se puede obtener si se las escucha. La buena gestión del paisaje no consiste solamente en entender las ideas, las preocupaciones y las demandas de la población, sino también en integrarla en el proceso.

El Convenio Europeo del Paisaje y las instituciones europeas

Si bien la necesidad de proteger el paisaje hacía tiempo que era vista como una necesidad por legisladores y agentes directamente interesados en el paisaje, no fue hasta finales del siglo pasado que el Consejo de Europa desarrolló tal idea en un nuevo convenio que se publicó y firmó en el año 2000 en Florencia. En primer lugar, el Convenio Europeo del Paisaje adopta la visión global del paisaje y señala la importancia de la población comprenda el concepto de paisaje y se involucre en su gestión desde todos los ámbitos. Como documento de legislación formal, el Convenio puede considerarse uno de los mejores jamás redactados. En su elaboración, se tuvo la suerte de poder utilizar como referencia los numerosos convenios elaborados por el Consejo de Europa, la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial y Cultural de la UNESCO y la legislación promulgada por la Unión Europea. Sin embargo, las leyes y convenciones solo pueden establecer un marco para la acción cívica. Por lo tanto, es importante que el Convenio Europeo del Paisaje señale la necesidad de que la sociedad civil participe en todos los niveles de toma de decisiones.

En las directrices para la implementación del Convenio Europeo del Paisaje se señala el hecho de que la participación no puede limitarse a simples formalidades, un mero proceso de información o un debate superficial al final de alguna fase determinada del proceso de planificación, sino que debe ser real y efectiva. A escala europea, las dos grandes

instituciones europeas, a saber, la Unión Europea y el Consejo de Europa, han creado sus propios métodos para facilitar la participación de los ciudadanos europeos. La Unión Europea ha creado un proceso de consulta muy directo, abierto y transparente en el que cualquier persona puede participar a través de Internet. No solo se invita a todos los ciudadanos a participar, sino que las intervenciones se encuentran disponibles en Internet para que cualquier persona interesada pueda consultarlas. Por desgracia, los ciudadanos no aprovechan estas posibilidades en la medida de lo que sería deseable.

El Consejo de Europa carece de la fuerza legal de la Unión Europea, pero, en contrapartida, representa a casi todo el continente europeo y, gracias a sus convenios y su tradición de defensa de la democracia y los derechos humanos, posee una gran reputación entre numerosas ONG. El proceso de participación es distinto, pero recientemente se le ha dado una mayor importancia formal. El estatus de participante otorgado a las ONG internacionales es único porque convierte a la sociedad civil en el cuarto pilar del Consejo de Europa. Más concretamente, estos cuatro pilares son el Comité de Ministros (el organismo que gobierna el Consejo de Europa), el Parlamento (que representa la estructura democrática parlamentaria de Europa), el Comité de las Regiones (que representa a las administraciones locales y regionales) y, a partir de ahora, la Conferencia de ONGi (que representa a la sociedad civil).

La sociedad civil y el paisaje

Los conceptos *sociedad civil* y *compromiso cívico* son muy potentes, pero no están claramente definidos y pueden significar cosas muy distintas. Si aceptamos la definición global del paisaje citada anteriormente, en relación con el paisaje el concepto *sociedad civil* lo incluye todo. A través de nuestras decisiones cotidianas, todos influimos en el desarrollo de nuestros paisajes. Sin embargo, se trata de un modo inconsciente de dar forma al paisaje, mientras que cuando hablamos de la sociedad civil normalmente nos referimos a un enfoque meditado y consciente para dar forma a algo, cambiarlo y gestionarlo. Para que las personas se puedan implicar en esa tarea, es vital que comprendan la necesidad existente, posean los conocimientos adecuados y sean capaces de expresar sus ideas, ya sea como individuos o de modo organizado a través de iniciativas, organizaciones o incluso grupos *ad hoc*. Así pues, tanto los conocimientos como el aprendizaje son aspectos importantes de cualquier compromiso cívico.

A la luz de mi experiencia en Spessart —una región montañosa y boscosa situada en el centro de Alemania— y de los ejemplos procedentes de otras partes de Europa y, en especial, de Gran Bretaña, considero que para conseguir un compromiso cívico hacia el paisaje son necesarios tres pasos. En primer lugar, hay que despertar un sentimiento de orgullo en relación con un paisaje, que posteriormente

evolucione hacia un sentimiento de propiedad y que, finalmente, genere una sensación de responsabilidad. El mejor modo de conseguir todo esto es la experiencia práctica. Una opción son las excavaciones arqueológicas, que gozan de gran popularidad entre la población. Hay voluntarios que colaboran durante una temporada entera (quizás 8 o incluso 12 semanas). Otros lo hacen periódicamente, una o dos veces por semana, y otros se dejan caer alguna vez para probar. También se puede traer a estudiantes para que visiten a la excavación, la cual resulta interesante hasta para los niños de Educación Infantil. Que la excavación no sea Stonehenge no tiene ninguna importancia, porque lo que de verdad importa es el aspecto local. Es vital vincular la excavación a la historia de la región y del pueblo o del barrio donde se encuentra. Se trata de enseñar de modo lúdico los métodos que se utilizan en arqueología, así como la historia local. La excavación también es un lugar donde establecer nuevos contactos, además de un acontecimiento social.

Otro método para fomentar la sensibilización son las rutas culturales, también denominadas rutas históricas o temáticas. En este caso hay que seguir los mismos principios que con las excavaciones y, por lo tanto, las rutas deben desarrollarse en colaboración con la población local. Uno de los aspectos más importantes de este enfoque es mostrar hasta qué punto pueden ser variadas las características que conforman el paisaje. Para buena parte de la población, el patrimonio cultural consiste en las antiguas iglesias, los castillos medievales y las catedrales que se visitan durante las vacaciones, y no se plantean contemplar del mismo modo su paisaje cotidiano. Resulta fascinante ver hasta qué punto la percepción de su paisaje cambia cuando se dan cuenta de que las pequeñas cosas que tan bien conocen pueden verse como parte de una gran historia.

El proceso de creación de rutas culturales exige un gran respeto, especialmente de los expertos hacia los voluntarios. El respeto es una de las claves del éxito, no solo en este tipo de acciones educativas sobre el paisaje, sino también en las iniciativas cívicas en general. En dichas iniciativas colaboran voluntarios y expertos, por lo cual se debe encontrar un territorio y un lenguaje comunes y desarrollar una comprensión mutua, lo que no siempre es fácil, teniendo en cuenta que, en muchos casos, difieren completamente en cuanto a procedencia e intereses.

En el fondo, la cuestión básica es la identidad, un concepto que se oye con frecuencia en boca de los políticos y expertos. Para la mayoría de la población, la identidad es algo muy localizado, en un doble sentido: se refiere a la pequeña comunidad que es el centro de la propia vida y al lugar al que la gente quiere vincularse. Como es lógico, es en esta comunidad donde las personas actúan y se comprometen con causas cívicas.

El papel de las redes para el paisaje

El Convenio Europeo del Paisaje ha dado lugar a numerosas iniciativas, entre las que destacan las redes para el paisaje: RECEP-ENELC (Red Europea de Administraciones Locales y Regionales para el Convenio Europeo del Paisaje), la red de entidades universitarias UNISCAPE y, por último, CIVILSCAPE, una red para ONG dedicadas al paisaje y, en especial, al Convenio Europeo del Paisaje. Se trata de una organización muy joven que afronta una tarea sumamente compleja: superar el abismo existente entre el gran compromiso de los ciudadanos con el paisaje a escala local y la formulación de políticas a escala europea. Se trata de una cuestión importante, puesto que, por un lado, buena parte del trabajo de gestión, mejora, protección y cuidado del paisaje se suele realizar en el ámbito local y, por el otro, buena parte de la formulación de políticas, leyes, convenciones y reglamentos que influyen en la gestión local del paisaje se elaboran a escala estatal o europea.

El reto más importante para las principales ONG es concienciar a sus miembros sobre las posibilidades a su alcance y explicarles que vale la pena perseverar. Se trata de convencer no solo a las instituciones europeas, sino antes que nadie a los propios miembros para que dediquen tiempo, energía y dinero a esta tarea. Porque vivir en una Europa democrática y gozar de los privilegios de nuestra sociedad democrática tiene una contrapartida, y esta no es otra que la necesidad de responsabilidad y compromiso. El paisaje es el marco natural donde deben desplegarse.

La educación en paisaje a través del patrimonio literario

Anna Aguiló

El patrimonio literario es un referente indispensable para la configuración y la definición del imaginario colectivo de una cultura, que debería tener el mismo tratamiento por parte de los estudiosos y la Administración que los patrimonios culturales habitualmente reconocidos y protegidos, como por ejemplo el patrimonio arqueológico o el arquitectónico. Al patrimonio literario tangible que tradicionalmente ha sido recogido en una biblioteca o archivo debemos sumarle el patrimonio literario intangible, inmaterial, expresado por la fuerza simbólica de las palabras, que constituye todo un mundo, cuyos referentes son la realidad más próxima construida y mitificada por el engranaje complejo e intransferible de la lengua propia.

El proceso de identificación personal con el entorno, la historia y el paisaje, que la obra de un escritor construye en el imaginario de sus lectores, se convierte en elemento vertebrador de una identidad

colectiva, que en la actual transformación del mundo hacia la globalización adquiere un peso fundamental en el otro plato de la balanza —el local—, una fuerza de equilibrio potente e indispensable que debe actuar de contrapeso. Conceptos como *genuino*, *rural* y *étnico* no tienen por qué oponerse a *universal*, *urbano* y *global*, sino que se complementan armónicamente. El peso de la dimensión local tiene proyección universal cuando despuntan la calidad, el rigor y la coherencia.

Los centros de patrimonio literario con gran arraigo en el territorio pueden contribuir al reconocimiento de estos conceptos y a transmitir los valores de cohesión social que se desprenden con una herramienta de primer orden, la literatura, cuya función educativa no puede obviarse ni menoscabarse.

Paisaje, literatura y educación

Conocer y ser conscientes de un paisaje, un territorio o una geografía determinada a través de la lectura de un clásico de la tradición literaria propia podría convertirse, por lo tanto, en una buena estrategia educativa que propondría un tratamiento transversal de distintas materias. Seguramente, el mayor escollo que se deberá sortear será lograr que los estudiantes —y la población en general poco lectora— descubran las virtudes y grandezas de la lectura a partir de la experiencia propia.

Podríamos afirmar que el escritor Josep Pla describe a lo largo de su obra el paisaje y los personajes del momento histórico que, como dice, “le tocó vivir”. Nos serviremos de su literatura para seguir hablando de literatura, paisaje y educación.

“Los payeses construyen cada año el paisaje” (Pla, 1968: p. 376), sostiene Josep Pla. El paisaje es el resultado de la actividad humana y a la vez ha sido un referente de contexto vital inmutable durante muchos siglos. Como representación artística, hasta el Renacimiento el paisaje era considerado un ornamento, el telón de fondo con funciones meramente decorativas en el que se desarrollaba la existencia humana. A partir del Renacimiento, sin embargo, la idea de paisaje cambió radicalmente y se convirtió en un elemento determinante tanto para la vida como para la sensibilidad, un espejo en el que se reflejan las ilusiones, los sueños y los miedos. El hombre es un elemento más del paisaje. “Me gusta el paisaje pintado. Me gusta todavía más contemplar un paisaje real. Y todavía me gusta más convertirme en un elemento del paisaje, en algo pequeño contenido en el paisaje” (Pla, 1955: p. 215), dice Josep Pla en otro momento.

Recuperar el gusto por la lectura es un reto del mundo educativo y de la Administración que los centros de patrimonio literario podemos ayudar a lograr. Pretendemos ser un recurso educativo para estimular a los jóvenes y el público en general a disfrutar leyendo, a comprender el placer de trascender a través de la literatura, de vivir otras vidas y mundos nuevos, paisajes de ficción y paisajes reales. Por

ello es necesario que las propuestas educativas de conocimiento del entorno y de la literatura se desarrollen con rigor y calidad y partan de una literatura solvente.

En los últimos tiempos, la conciencia de esa problemática ha llevado a que, incluso, los mismos Gobiernos del Primer Mundo inicien campañas y programas para promover el gusto por la lectura, con el objetivo de concienciar a la población de que para vivir y trabajar se debe ser capaz de entender e interpretar un texto, y que es preciso saber expresarse por escrito, describiendo y argumentando correctamente.

Espais Escrits, Xarxa de Patrimoni Literari Català

En 2005 nace Espais Escrits, Xarxa de Patrimoni Literari Català (Red del Patrimonio Literario Catalán). La necesidad de dar visibilidad a un conjunto muy heterogéneo de entidades que trabajan en la protección y la difusión a todos los niveles del legado de los escritores y, sobre todo, de recordar su existencia a las instituciones públicas propició que se asociaran con el fin de aunar esfuerzos.

La propuesta esencial de Espais Escrits surge precisamente de la interrelación patrimonial, es decir, de la idea de poner en valor el patrimonio literario que como tal hemos conceptualizado y definido (www.espaisescrits.cat, 2009: Seminarios) y el patrimonio natural. Ubicamos la literatura en su espacio: el lugar de creación, el paisaje literaturizado —simbólico o real—, el entorno doméstico o de trabajo del autor, el lugar de nacimiento, de la muerte, de los viajes...

Los diferentes seminarios sobre patrimonio literario y territorio que desde 2005 se han venido realizando anualmente han aportado instrumentos para la reflexión y la definición del valor de lo intangible y las grandes posibilidades de gestión virtual y presencial, tanto para el ámbito turístico como para el educativo.

El proyecto más reciente de Espais Escrits es el Mapa Literari Català, que puede consultarse en www.mapaliterari.cat. Se trata de un trabajo de *georreferenciación* de la literatura catalana que bajo la tutela y el control de calidad de los asociados a la red ubica en la geografía universal la obra de los escritores. El formato del mapa tiene como precedente las rutas literarias, popularizadas hace ya unos años y que se han utilizado desde el mundo turístico y desde el mundo educativo como forma de divulgación de la literatura en un ámbito geográfico determinado.

La aplicación de las tecnologías de la información y comunicación al concepto de ruta literaria proyecta la literatura a un ámbito geográfico global y supera la visión reduccionista de una literatura de un país pequeño, dando visibilidad universal a los grandes escritores de nuestra cultura en cualquier parte del mundo. La virtualidad de las aplicaciones digitales como por ejemplo *Google Maps* y *Google*

Earth potencian una mirada hasta la fecha poco reconocida y no exportada de la literatura y el sistema cultural catalán.

Un ejemplo: la Fundació Josep Pla

La Fundació Josep Pla, entidad que trabaja en la protección, el estudio y la difusión del patrimonio literario del escritor, ha llevado a cabo desde hace unos años diferentes actividades de difusión de la obra del escritor, que al mismo tiempo se han convertido en acciones educativas, en el sentido más amplio, para todos los niveles y para la formación permanente, a través del binomio literatura y paisaje (www.fundaciojoseppla.cat).

La Ruta Josep Pla (1993), los paseos literarios “A peu Pla” (2006), varias exposiciones temporales de pequeño formato como “Josep Pla i els pintors” (2001), “Günter Grass - Josep Pla. Pels camins de l'Empordà” (2008) y “Pla, l'Hermós i companyia” (2008) son ejemplos de propuestas de estudio y difusión de la literatura vinculada con el paisaje.

La participación de la Fundació Josep Pla en el proyecto de Espais Escrits, el Mapa Literari Català, es muy destacable por las grandes posibilidades que ofrece de expandir las referencias a la obra de Josep Pla. La implementación de la Ruta Josep Pla, la creación de nuevas rutas, siguiendo la amplia producción de textos periodísticos y literatura de viajes del escritor, o la ubicación en la geografía universal de la mejor prosa catalana del siglo XX son retos para el futuro más próximo de la institución.

A modo de conclusión, es importante reivindicar la necesidad de situar el patrimonio literario en el catálogo patrimonial ordinario del sistema cultural catalán y resaltar el valor educativo de la literatura vinculada al territorio, como primera referencia y de gran eficacia perceptiva para la formación reglada y para la continua, así como la función que, como mediadores de calidad, deben desempeñar los centros patrimoniales en la elaboración de recursos para la formación.

Sociedad civil, paisaje y educación en Irlanda: la guía del círculo de paisaje

Terry O'Regan

En su obra de 1983 titulada *Laois, An Environmental History*, John Feehan escribió: “El paisaje es como un libro abierto. Desde una perspectiva educativa, es una fuente de recursos de una riqueza incomparable”. Feehan ha sido para mí durante muchos años un auténtico gigante de la pedagogía del paisaje, a través de su serie en la televisión irlandesa y también de sus libros y conferencias.

Los gigantes en el paisaje no son en absoluto nuevos. De hecho, en 1605 Miguel de Cervantes ilustró los polos opuestos de la sociedad civil a través de dos personajes antagónicos: Sancho Panza, que representaba el lado conformista de la sociedad civil, y Don Quijote, como encarnación del lado más rebelde, siempre dispuesto a cuestionar la sociedad establecida si consideraba que podía ser una amenaza para su mundo, su paisaje. En su mente, los molinos de viento, gigantes de enormes brazos en constante movimiento, representaban una grave amenaza, tal vez el poder de los sectores económicos y políticos. La sociedad civil necesita la serenidad y el sentido común de sus Sancho Panzas, pero también el espíritu y la valentía de sus Quijotes, siempre que hayan recibido la educación necesaria para protegerlos de los molinos de viento disfrazados de gigantes o de los gigantes disfrazados de molinos de viento. Cervantes se anticipó al escritor irlandés John O'Donahue, que en su obra *Anam Cara* escribió: “La forma de contemplar las cosas es la fuerza que más contribuye a dar forma a nuestra vida. En un sentido vital, percepción equivale a realidad”.

Siempre se ha dicho que una imagen vale más que mil palabras, pero la percepción depende de la comprensión, y la comprensión no es posible sin educación. *Sociedad civil, educación y paisaje* son conceptos con mucha fuerza, aparentemente transparentes, pero en realidad difíciles de definir: son términos dinámicos, en constante evolución, auténticos pilares de todas las civilizaciones.

Nuestro paisaje es un espejo que refleja, a veces honestamente y a veces descarnadamente, la cultura compartida de nuestro tiempo. Debería ser de una sola pieza, pero por desgracia muchas veces se nos aparece fracturado en un amasijo de fragmentos inconexos.

En la vida, muchas cosas se dan por descontado, con una elevada dosis de riesgo. Por un lado, la sociedad civil da por descontado que el Gobierno y las empresas se comportarán siempre con responsabilidad, velando de una forma sostenible por las personas y la naturaleza. Por otro lado, los gobiernos y las empresas dan por descontado que la sociedad civil se comportará siempre con *responsabilidad*, de acuerdo con sus intereses y sin hacer demasiadas preguntas incómodas. Los paisajes fragmentados plantean preguntas difíciles, pero normalmente ofrecen también respuestas si somos capaces de ver más allá de la evidencia. El nuevo símbolo del paisaje irlandés ya no es un amenazador tigre, sino un enorme signo de interrogación.

A finales de octubre de 2002 oí por primera vez el verso de Antonio Machado: “Caminante no hay camino sino estelas en la mar”, al que siguió otro verso aún más revelador: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. Las dos citas cobran mucho sentido en el contexto del artículo objeto de resumen, pues el aspecto más importante del paisaje es cómo lo experimentamos, y no necesariamente el

paisaje como tal, ya que es la forma de experimentar el paisaje lo que nos permite trazar nuestros propios caminos a través de los paisajes de nuestras vidas y cartografiar nuestros recuerdos.

La primera vez que visité Barcelona, en 2008, caía ya la noche cuando topé con un lugar mágico en el paseo de Gracia, la Casa Batlló de Gaudí. Quedé totalmente hechizado por la extraordinaria complejidad, coherencia y aura de cuento de hadas que desprendía el edificio, pese a que muchos de los viandantes apenas prestaban atención a la creación de Gaudí. Este fenómeno, la *invisible* de las cosas que son familiares en nuestro paisaje, se explica porque nuestro propio paisaje reside normalmente en el subconsciente y esta pérdida de consciencia aumenta el riesgo que se deje de valorar el patrimonio. La pérdida de consciencia favorece que el patrimonio esté más expuesto a intervenciones agresivas o incluso la destrucción. La educación es vital si queremos que la sociedad civil esté informada y atenta: una sociedad civil consciente de la importancia de los valores, de preservar el patrimonio cultural y natural de un paisaje en una economía en constante desarrollo. No podemos permitirnos el lujo de relegar el paisaje a la periferia nebulosa de nuestra percepción subconsciente.

La educación condiciona nuestra percepción del paisaje y las expectativas que guían nuestras actuaciones en tanto que sociedad civil responsable, consciente no solo de los derechos asociados a su paisaje, sino también de sus responsabilidades. La educación es una mezcla interactiva de formación, estudio y experiencia: el principal escollo es que el estudiante debe mostrarse receptivo al mensaje, un requisito que plantea un reto tanto para el profesor como para el alumno.

Para bien o para mal, Irlanda logró escapar de los estragos de la revolución industrial y de la destrucción de la Segunda Guerra Mundial. Posee un paisaje rural y litoral extraordinariamente variado y también interesantes paisajes urbanos. En conjunto, un recurso de gran valor, y tal vez por esta abundancia no se ha sido capaz de ser lo bastante responsable a la hora de proteger la calidad paisajística ante el reciente desarrollo económico e infraestructural. Al igual que muchos otros vecinos europeos, Irlanda dispone de un exhaustivo proceso de planificación, pero el paisaje nunca ha figurado entre sus principales prioridades. Aunque Irlanda ha firmado y ratificado el Convenio Europeo del Paisaje, el paisaje no aparece entre los recursos naturales especificados en la Constitución y ocupa una posición totalmente secundaria en la Ley de planificación y desarrollo aprobada en el año 2000 y vigente en la actualidad. La calidad del paisaje tiene más bien la consideración de una aspiración opcional y no de una necesidad vital en los planes de ordenación urbanística municipales.

Landscape Alliance Ireland y otros organismos y asociaciones (sobre todo Heritage Council) han

trabajado intensamente para revertir esta situación, lo que ha llevado al Gobierno a prometer una estrategia nacional del paisaje, que sin duda contribuirá a mejorar la situación, aunque antes deberá superar muchos obstáculos. Un proceso de planificación que tenga en cuenta el paisaje requiere un marco de planificación paisajística plenamente desarrollado, que contemple la evaluación del carácter del paisaje a cargo de expertos. Asimismo, requiere una sociedad civil informada y sensibilizada.

El Convenio Europeo del Paisaje plantea un enfoque totalmente integrado de la protección y la gestión del paisaje. Resulta interesante analizarlo en el contexto de un conjunto de acciones completo. Para fomentar el despliegue europeo del Convenio, Landscape Alliance Ireland ha creado un formulario para evaluar su implementación, que asigna valores a los artículos de este documento que exigen una intervención (más información en el sitio web de Landscape Alliance Ireland).

El Convenio Europeo del Paisaje se fundamenta en parte en el paisaje personal de cada ciudadano, en parte en el paisaje que compartimos como sociedad civil, con sus puntos fuertes, puntos débiles, oportunidades y amenazas, y en parte en el rico legado de la legislación civil europea.

La legislación, las estrategias y los instrumentos que formarán parte de la estrategia nacional del paisaje de Irlanda deben responder al espíritu de la Constitución irlandesa y abordar las preocupaciones de los ciudadanos, individual y colectivamente, en lo que respecta al paisaje. Y este paso adelante debe tener su reflejo en un reconocimiento claro del paisaje en la Constitución.

En contraste con el despliegue basado en una integración legislativa progresiva del Convenio Europeo del Paisaje en Europa, los avances en Irlanda han sido muy lentos, para desespero de muchos. En no pocas ocasiones, he temido que el paisaje de las personas terminara desapareciendo en este proceso y este temor fue en parte el motivo que me llevó a escribir *A Guide to Undertaking a Landscape Circle Study in Seven Easy Steps*, con la intención de dotar al ciudadano de la capacidad de influir en la legislación paisajística. Si queremos aprender los secretos del paisaje debemos disponer de las herramientas necesarias, especialmente las herramientas que contribuirán a tareas tan vitales como la sensibilización y la educación en el paisaje en todos los sectores de la sociedad.

El Consejo de Europa trabaja en ámbitos e iniciativas muy diferentes, pero todos interrelacionados. De una de estas iniciativas ha nacido un instrumento de patrimonio paisajístico muy eficaz: la *Guía Europea de Observación del Patrimonio Rural* CEMAT, publicada en 2003. Esta guía me sirvió de inspiración para escribir y publicar *A Guide to Undertaking a Landscape Circle Study in Seven Easy Steps*, concebida como herramienta paralela de formación y de sensibilización.

La guía, estructurada como un folleto, describe los siete pasos integrados de forma detallada y se acompaña de notas explicativas, ilustraciones, referencias legislativas, consejos prácticos y modelos de informes. Su punto de partida es un mapa de 1:50.000. Utilizando una sencilla plantilla de plástico, se selecciona un círculo de paisaje para estudiar, con un radio de entre 0,5 y 1 km en el caso de estudios urbanos, de entre 2 y 3 km para ciudades pequeñas o pueblos más su zona de influencia y de hasta 5 km en el caso de paisajes rurales de poca complejidad.

Para poner a prueba la validez de este enfoque, elegí un ejemplo concreto de West Cork (Irlanda), en el suroeste del municipio de Clonakilty. Con su radio de 2 km, el círculo de paisaje de Rathbarry demuestra que un círculo relativamente pequeño puede contener un paisaje de una notable diversidad y de gran singularidad, aunque sin dejar de ser gestionable como área de estudio para un pequeño grupo de trabajo o incluso para una sola persona. El círculo del paisaje de Rathbarry contiene muchos de los elementos paisajísticos habituales en las zonas litorales del sur de West Cork, aunque presenta también un paisaje algo menos habitual, la propiedad de Castle Freke, con un paisaje más abierto junto al castillo y las impresionantes paredes de piedra en los campos. El círculo del paisaje de Rathbarry está sembrado de vestigios históricos, ruinas y fantasmas. La integridad del paisaje cultural de Rathbarry es vulnerable, por su carácter único en Irlanda y tal vez en Europa. La aplicación de un estudio basado en el círculo del paisaje podría ayudar a cristalizar la conciencia local del paisaje y, a la vez, ayudar a quienes prevén llevar a cabo pequeñas o grandes intervenciones en la zona a adoptar una perspectiva plenamente consciente del carácter singular de su paisaje.

Más allá de su aplicación como plantilla para realizar estudios paisajísticos, el círculo del paisaje puede servir también como versátil herramienta para analizar los paisajes de nuestras vidas. Recientemente, hice un pequeño ejercicio en el que utilicé el círculo para estudiar el paisaje de mi infancia en Waterford, en el sureste de Irlanda, una experiencia enormemente educativa que me permitió comprender la curva de aprendizaje del paisaje de toda mi vida.

Cada generación de ciudadanos carga a cuestas con una percepción única de los paisajes familiares, una percepción igual de importante para cada persona. En este sentido, cabría preguntarse si el paisaje irlandés más reconocido hoy en día, o el paisaje protegido por el Gobierno, reconoce la legitimidad de esos paisajes familiares, de esos lugares secretos. En un sentido muy real, somos dueños de tales paisajes, y en tanto que dueños responsables deberíamos concederles su propio círculo.

Las esculturas circulares son obras de arte que pueden contemplarse desde cualquier ángulo. En los teatros circulares, los espectadores rodean comple-

tamente el escenario y los actores se mueven entre el público. Siguiendo con la analogía, el paisaje circular es un concepto descriptivo de gran utilidad para hablar del paisaje interactivo y dinámico al que se refieren el Convenio Europeo del Paisaje y la guía del círculo del paisaje: los actores y los espectadores se intercambian los papeles y el escenario está en constante construcción, deconstrucción, reconstrucción y, demasiado a menudo, destrucción.

La visión circular del paisaje puede aplicarse también a proyectos concretos desde una perspectiva crítica. El pasado verano aproveché mis vacaciones en el pueblo de Clifden, en Connemara (oeste de Irlanda), para llevar a cabo un estudio informal del paisaje. El oeste de Connemara es una zona que destaca por un paisaje generoso y espectacular. Clifden se alza justo en el medio, y ejerce de principal punto de atracción de los visitantes. Hace unos años era un pueblo compacto y con una situación privilegiada, enmarcado en un paisaje de valles boscosos y montañas, con el clásico telón de fondo de la cordillera Twelve Bens de Connemara. Justo enfrente se extendía un bucólico estuario interior y un pintoresco puerto pesquero con almacenes de piedra. El pueblo actualmente se encuentra en una situación más preocupante, pues sus habitantes dieron la espalda al paisaje y, con ello, a su activo más valioso.

Como norma general, prefiero presentar ejemplos de buenas prácticas, pero en ocasiones debemos analizar nuestros peores errores para educar a todos los sectores de la sociedad. Si una imagen vale más que mil palabras, un estudio de un entorno muy deteriorado basado en el método del círculo de paisaje a buen seguro vale más que toda una vida en un aula. La plantilla circular ejerce a la vez de microscopio y de telescopio, con la facultad de capturar, madurar y destilar la esencia de un paisaje. Hasta la fecha, no se ha publicado ningún estudio completo con este método, aunque los círculos del paisaje se utilizan como recurso educativo en muchos países. Landscape Alliance Ireland tiene la intención de organizar talleres de círculos del paisaje y escuelas internacionales de invierno y verano centradas en el paisaje.

En su poema "Al pie desde su niño", Pablo Neruda se lamenta del confinamiento de nuestros pies en zapatos y botas que les impiden contemplar los paisajes que pisan: "Poco a poco sin luz / fue conociendo el mundo a su manera, / sin conocer el otro pie, encerrado, / explorando la vida como un ciego." ¿Tal vez somos tan ciegos ante nuestros paisajes como nuestros pies aprisionados?

En su novela *La sombra del viento*, Carlos Ruiz Zafón habla del cementerio de los libros olvidados, en las callejuelas de Barcelona, un santuario consagrado a los grandes libros que han caído en el olvido. ¿Acaso cada uno de nosotros tiene su propio cementerio de los paisajes olvidados, un santuario para los espíritus de nuestros lugares, espacios y paisajes?

Baba Dioum, activista ambiental senegalés, pronunció en su discurso de 1968 ante la Unión Inter-

nacional para la Conservación de la Naturaleza todo un alegato en favor de la educación sostenible: “Al final, solo conservamos lo que amamos, solo amamos lo que comprendemos y solo comprendemos lo que nos han enseñado”. Todos tenemos un paisaje universal maravilloso que necesita nuestro amor y nuestra comprensión. La sociedad civil necesita con urgencia la educación en el paisaje, y los círculos de paisaje pueden ser una respuesta.

Academia Europea para la Cultura del Paisaje Petrarca

Laurens Bockemühl

El paisaje no es una realidad en sí misma, sino que es un reflejo de la relación del hombre con su entorno. Reflexionar sobre el paisaje implica una capacidad de observar realidades que nuestros sentidos perciben conscientemente como ajenas. Como ya es bien sabido, el paisaje es un conjunto nacido de la interacción de los seres humanos y su entorno. Formamos parte del paisaje, pero a la vez somos capaces de contemplarlo desde fuera. Por tanto, nos separamos de un escenario que aparentemente es externo a nosotros. Y esta separación nos permite tomar conciencia de lo que podemos ver y experimentar. En este contexto, el trabajo de la Academia Europea para la Cultura del Paisaje Petrarca, creada en el año 2000 con el objetivo fundacional de contribuir al despliegue del Convenio Europeo del Paisaje, se centra principalmente en la relación entre las poblaciones y el paisaje. La Academia Petrarca está firmemente convencida de que para comprender los paisajes modernos y hallar nuevas vías de desarrollo sostenible del paisaje el primer paso es educar la conciencia de las personas.

El poeta italiano Francesco Petrarca fue una de las pocas personas de la Edad Media que narró la experiencia de separarse conscientemente de su propio entorno. Ocurrió en 1336, cuando ascendió al Mont Ventoux para disfrutar de las vistas del paisaje desde la cima. En la Edad Media, apenas existía separación entre el hombre y la naturaleza que le rodeaba. Por tanto, la separación de nuestro entorno forma parte de los dilemas de nuestra era y de nuestra conciencia moderna. Esta evolución ha provocado una pérdida de contacto con el propio entorno vital, pero la degradación del medio en el que vivimos nos empuja a buscar enfoques nuevos y conscientes para renovar los vínculos con el paisaje.

Por una parte, tomar conciencia del paisaje no puede dejar de considerarse una característica positiva. Y esta conciencia implica también actuar con libertad y responsabilizarse de las propias acciones. Por otra parte, existe el riesgo de perder la vinculación íntima con el paisaje. Si nos fijamos en nosotros

mismos, veremos enseguida que la mayor parte del tiempo nuestra vida interior, reflexiones, sensaciones y atención no tienen que ver con el paisaje que nos rodea, sino cada vez más con imágenes, teorías y realidades virtuales elaboradas por el hombre. Nuestras intenciones están dominadas por conceptos que imponemos a nuestro entorno sin tener en cuenta los atributos específicos de un paisaje determinado. Y esta tendencia resulta cada vez más visible en el paisaje.

La Academia Petrarca tiene la convicción de que la degradación de los paisajes tiene que ver con la forma en que la población lo analiza y lo observa. Si nos mostramos dispuestos a escuchar y observar con un espíritu abierto, seguramente nos daremos cuenta de nuestras limitaciones y carencias. Este paso es fundamental para llegar a observar y comprender a personas con puntos de vista totalmente diferentes y también para abrir la mente y valorar el paisaje desde una óptica mucho más completa. Por este motivo, Petrarca aspira a contribuir a encontrar nuevas vías para desarrollar las aptitudes perceptivas en diferentes niveles y fomentar así la capacidad de análisis independiente como primera etapa para pasar a la acción. El principal objetivo es desarrollar una sensibilidad hacia las características de los procesos vivos del paisaje y reconocer su interacción con los efectos físicos y estéticos.

El trabajo de la Academia Petrarca se fundamenta en el largo proceso de investigación conducido por Jochen Bockemühl desde finales de los años sesenta en el Instituto de Investigación en Ciencias Naturales del Goetheanum de Dornach, cerca de Basilea, en Suiza. Estos estudios han permitido desarrollar la capacidad de establecer conexiones intuitivas con los fenómenos naturales y los aspectos del paisaje más variados y evaluarlos de una forma pertinente a través de la experiencia personal, un sistema que se ha aplicado en países europeos y no europeos, con diferentes pueblos y diferentes paisajes.

La Academia Petrarca organiza seminarios, conferencias y clases centradas en el paisaje. Destacan las semanas de prácticas de observación y planificación paisajísticas, que cuentan con una sólida trayectoria. Esta actividad, que se suele enmarcar en proyectos o procesos de más larga duración, hace hincapié especialmente en ejercicios para mejorar las capacidades de percepción sensorial, siempre relacionados con preguntas reales vinculadas al paisaje en el que se trabaja. Por este motivo, los organizadores locales invitan a Petrarca a ofrecer asesoramiento o asistencia en materia de planificación paisajística. Entre los organizadores de los proyectos figuran granjas ecológicas, instituciones terapéuticas y sociales, propietarios rurales y empresas y organismos e instituciones vinculados a la protección de la naturaleza y el medio ambiente. El ejemplo más reciente es la semana del paisaje celebrada en Feuille, cerca de Perpiñán (Francia), en mayo de 2010 (más información en www.petrarca.info). Feuille es un pequeño

pueblo de unos 100 habitantes situado en una ladera de los Pirineos. Al igual que muchos otros pueblos de montaña, corre el peligro de quedar despoblado o condenado a una población puramente estacional si no se producen cambios. El alcalde y otros representantes de Feuilla están firmemente decididos a contrarrestar estas tendencias y, por eso, buscan ideas para cimentar el desarrollo del futuro. Se trata, en su caso, de una cuestión de identidad. En este contexto, invitaron a la Academia Petrarca a estudiar y descubrir con ellos lo que podríamos llamar el *genius loci* del lugar. Los resultados debían constituir la base desde la que emprender acciones que permitiesen hallar unas buenas pautas de desarrollo de futuro. A lo largo de esa semana, el trabajo se desarrolló principalmente en grupos, sobre el terreno, en el pueblo y sus alrededores.

Para reforzar las vinculaciones directas con el paisaje, Petrarca ha diseñado diferentes ejercicios que pueden introducirse sobre la marcha, en función del proceso de trabajo y de sus participantes. Por tanto, a fin de cuentas se trata de un proceso individual y con final abierto, en el que los coordinadores del ejercicio también participan, aunque sin presentar resultados: es el grupo el que debe hallar los resultados y compartirlos con el resto de participantes del seminario. La función de los coordinadores es dinamizar aspectos como la gestión del proceso y el desarrollo de las diferentes aptitudes. Por este motivo, el trabajo de la Academia Petrarca siempre tiene que ver con la educación, aunque no con la intención de enseñar a las personas cómo debe definirse el paisaje. La idea de la Academia Petrarca es que adiestrar las facultades para conocer el paisaje sin concepciones previas es el primer paso para alcanzar una auténtica conexión con el paisaje y llegar a comprenderlo de verdad. Por una parte, la población debe aprender a desarrollar sus objetivos y su forma de trabajar a partir de la percepción de la naturaleza, y por otra es necesario que reflexione sobre su propia relación con lo que percibe a través de la observación. Así, tenemos que aprender a convivir con la contradicción fundamental que implica estar conectados al paisaje y a la vez reflexionar en torno al mismo. Un elemento decisivo de los talleres organizados por la Academia, por tanto, es la combinación frecuente entre el trabajo de campo, cuando percibimos y experimentamos el paisaje, y el trabajo *interno*, en el que reproducimos nuestras propias imágenes e impresiones y reflexionamos sobre estas experiencias.

Para una percepción consciente debemos abrir nuestros sentidos a las impresiones externas, pero al mismo tiempo debemos formar conceptos. Los pocos momentos en los que no podemos conciliar la percepción sensorial y los conceptos nos generan una notable incomodidad, como por ejemplo de noche: vemos una sombra en la oscuridad, pero no sabemos qué es, así que el miedo nos invade hasta que la reconocemos y podemos asociarla a un con-

cepto. Por tanto, la percepción siempre tiene un componente activo, una imagen que debemos formar o encontrar en nuestro interior para completar la realidad. Y este hecho presenta una importancia vital. Sin embargo, los conceptos que nos formamos pueden también impedirnos llegar hasta el fondo de las cosas. A menudo, si nos damos cuenta de que una imagen corresponde a una mesa o un árbol estamos satisfechos y nuestra atención se desvía hacia otras cosas. Utilizar términos y conceptos implica reducir los fenómenos, por lo que intentamos diversificar, reconocer la realidad en su diversidad. Así, nuestra imagen del árbol gana en riqueza. Dibujar resulta un recurso eficaz, ya que estimula nuestra atención al obligarnos a concentrarnos en lo que hemos visto para reproducirlo.

Todas las impresiones nos dejan lo que podríamos llamar una *imagen fantasma*. Tras un día largo e intenso trabajando en el paisaje, aparece la imagen al cabo de un cierto tiempo, por ejemplo por la mañana, cuando ya hemos dormido y *digerido* nuestras impresiones. Al igual que en un sueño, esa imagen fantasma es muy frágil y no siempre es fácil de capturar o expresar: se trata de una determinada atmósfera o imagen que integra todas las impresiones del día anterior y que nos transporta hasta el origen de una idea del carácter del paisaje que se ha estudiado. Cada vez más, observamos los detalles con una perspectiva transformada. ¿Cuál es la función de este detalle o este otro en el conjunto? ¿Cómo podemos ver la relación entre los detalles? ¿Cuáles son los *límites*, los contrastes y las pausas o las transiciones en el paisaje?

Llegados a este punto, cada vez somos más capaces de desarrollar una cierta sensibilidad hacia el paisaje, una sensibilidad que no podemos alcanzar si observamos las cosas como hemos hecho siempre. No es algo que podamos definir: para tomar conciencia de ello necesitamos una cierta intuición artística, una intuición que podemos equiparar al *sonido* interior que Vassily Kandinsky describe en su libro *Über das Geistige in der Kunst* (1912). Para desarrollar estas facultades perceptivas hace falta un enfoque a medio camino entre el arte y la ciencia: un enfoque artístico en el sentido más estético, en su significado original del arte como percepción y experiencia sensorial consciente; y un enfoque científico por lo tangible y la transparencia de los resultados. Este enfoque nos permite experimentar cada vez más todo el *conjunto* o *genius loci* de un paisaje de una forma consciente.

Ni que decir tiene que los criterios y las ideas para el futuro desarrollo del paisaje no evolucionan *automáticamente* a partir de esta clase de trabajos, ya que dependen de las intenciones individuales de las personas que viven y trabajan en el paisaje. Sin embargo, esta metodología contribuirá sin duda a estrechar los vínculos con la naturaleza y a consolidar un respeto básico por su integridad, así como a transformar la interacción de las personas con el

paisaje, de modo que sus actividades dejen de ser destructivas y pasen a ser creativas de una manera positiva. Este es el camino que la Academia Europea para la Cultura del Paisaje Petrarca desea emprender con el objetivo de fomentar el desarrollo sostenible de un paisaje humano al tiempo que viable.

Nosotros Hacemos Nuestro Paisaje: un proyecto educativo y de sensibilización

Nataša Bratina Jurkovič

En los últimos años, la Asociación Eslovena de Paisajistas ha percibido que, desde esta profesión, se ha avanzado mucho en los ámbitos de la investigación, la evaluación del paisaje y la planificación territorial y, en cambio, no ha sido así en la educación y la sensibilización de la población en relación con la importancia del paisaje. Para intentar cambiar esta tendencia, en el año 2004 se puso en marcha el proyecto Nosotros Hacemos Nuestro Paisaje. El propósito del proyecto era difundir información sobre el paisaje a la población en general y, más concretamente, presentar mejor los paisajes eslovenos. La idea y el objetivo principal del proyecto era aplicar el artículo 6 del Convenio Europeo del Paisaje, relativo a la sensibilización.

El desarrollo económico y social influye en el aspecto del paisaje y en su transformación. Dado que no podemos detener los cambios en los paisajes, debemos afrontarlos de modo minucioso y creativo. Para gestionar y planificar creativamente los paisajes eslovenos, es vital que tanto los profesionales como el público en general estén familiarizados con ellos. Es importante tener en cuenta que las características visuales del paisaje dependen de las imágenes mentales que la sociedad tiene de ellos, y es que las imágenes mentales influyen en la relación de la población con el paisaje y, por tanto, en las actuaciones sobre este paisaje. Así pues, en buena medida, la calidad del paisaje depende de los procesos de desarrollo, así como de las personas y de su voluntad de tomar decisiones sobre el futuro del territorio y sobre el destino de patrimonio paisajístico propio.

A través de este proyecto, la Asociación Eslovena de Paisajistas pretendía fomentar la percepción que niños y adultos tienen de su entorno cotidiano y sensibilizarlos respecto a la calidad del paisaje con la finalidad de conseguir que, desde una edad temprana, la relación de la población con el entorno, el espacio físico y el paisaje estuviese basada en la información adecuada. El proyecto buscaba animar a niños y adultos a observar el paisaje de su entorno cotidiano y percibir sus cualidades con el objetivo de fomentar la sensibilización de la población respec-

to al medio ambiente, el espacio y el paisaje desde la edad más temprana posible. Por este motivo el proyecto se centró en la formación de pedagogos, tutores, niños y padres, así como de la población en general. Con el sugerente título Nosotros Hacemos Nuestro Paisaje, se intentaba señalar que la actitud y el modo de vida de todas las personas que habitan en un entorno determinado influyen en el estado del paisaje y que, por lo tanto, todos contribuimos a crear nuestro paisaje cotidiano.

El proyecto, que duró de octubre de 2004 a mayo de 2005, incluyó varias actividades y acontecimientos: la publicación de una serie de pósters sobre la diversidad de los paisajes eslovenos; la organización de un seminario que incluía un taller para informar y formar a los profesores y tutores sobre el proyecto; la publicación del material obtenido en el taller anterior; un concurso de dibujos y fotografías destinado a niños de entre cuatro y quince años con una exposición de las obras seleccionadas y, finalmente, la presentación del proyecto en el congreso internacional Paisaje y Sociedad, celebrado en Ljubljana en 2006. El proyecto fue llevado a cabo en su totalidad por la Asociación Eslovena de Paisajistas, en colaboración con el Departamento de Paisajismo de la Facultad de Biotécnica de la Universidad de Ljubljana, y contó con el apoyo financiero del Ministerio de Medio Ambiente y Planificación de Eslovenia, así como de varios patrocinadores.

El concurso y la posterior exposición fueron dos de las actividades que tuvieron mejor acogida. La principal finalidad era observar el paisaje propio y representarlo por medio de dibujos, maquetas y fotografías. En total participaron 90 escuelas de educación primaria y 43 centros de educación infantil. Los motivos de la mayor parte de las obras presentadas fueron los paisajes naturales y culturales; la ciudad y los paisajes urbanos; los patrones del paisaje (en ocasiones presentados de modo abstracto); los niños y los patios de las escuelas; los jardines privados; elementos concretos del paisaje (árboles, flores, casas, molinos, etc.) y, obviamente, las personas y los animales como elementos del paisaje.

El proyecto gozó de un gran reconocimiento en Eslovenia por el hecho de estar basado en la creatividad, así como en la voluntad de promover la reflexión sobre los valores del paisaje entre niños y educadores. En buena medida, el funcionamiento adecuado de un sistema integrado de desarrollo del paisaje depende de la sensibilización social y el conocimiento respecto a la importancia del paisaje. Por lo tanto, es fundamental que la educación sobre el paisaje y su papel en la vida cotidiana estén presentes en las diferentes etapas educativas. El proyecto Nosotros Hacemos Nuestro Paisaje puede servir de modelo para este tipo de programas educativos y de sensibilización.

Abstracts in English

Introduction

Landscape, citizenship and education

Joan Manuel del Pozo

Given that my background is in philosophy, I understand that I am expected to engage in dialogue from a friendly vicinity. I will do something that we often preach and rarely practice, which is called *interdisciplinarity*. Frontier areas are particularly fertile and productive, because they are areas where added value to one's own knowledge can more easily emerge, thanks to the proximity of other kinds of knowledge. Indeed, nobody understands better than landscape professionals or scientists that an added value easily obtained within interdisciplinary or cutting-edge exchanges is precisely the attainment of new perspectives. Perspective is fundamental to the way in which a landscape is ultimately perceived —indeed, at the end of the day it determines landscape, as landscape only exists in so far as there are gazes from different viewpoints on that landscape. Landscapes come into being in so far as they are perceptible —and, particularly, perceived. Therefore, it could be said that one of the worst attacks on landscape is the lack of education on ways of looking at landscape, because it eventually deteriorates, deforms or even precludes the perception —and the very being of— of landscape.

I am not pretending to be using or searching for an optimal definition of landscape. I will use here a generic and instrumental notion, particularly related to natural landscape as understood by the non-specialized citizen: the spaces that have been shaped by nature, with their own physical characteristics, no matter whether human influence on them has been nonexistent, small or big. Landscape is regarded as a value, citizens are the trustees or holders of that value, and education is the key that should enable the holder to fully enjoy that value. The notion of value, therefore, is central.

The value: landscape

We are speaking of landscape as a value in a strict and universal sense. Every landscape has value, simply for the fact of being one, independently of whether it is exalted as a particularly beautiful landscape or not. There is not only one philosophical theory of value, but a basic consensus can be reached which enables us to identify within this concept a wide range of what can be considered goods in human life. From this point of view, value includes all those things that help us to move forwards in our individual and collective projects as people and as citizens.

It is important to advance in the search for these values, which we can see as core values, from which

many others can be derived or associated —these, to the extent that their derivation is strong and clear, do not disorientate or trivialize, but rather they become a link between the core and the human personality, individual or collective.

One way of organizing observations on these core values is to consider how we define the anthropological axes which make us who are and to ask ourselves what the answers to their needs are: in relation to our obvious physical foundation, in particular the neurophysiological dimension, the axes which make us who we are involve the theoretical, the ethical, the social and the aesthetic. The theoretical or rational is defined by the ability to develop or exchange abstract notions or concepts which, primarily through natural languages, enable us to appreciate, describe and analyze the world. The ethical axis is about our condition as beings capable of distinguishing between right and wrong, of choosing between fundamental choices. The social axis is about our capacity, willingness and need to articulate our existence to fellow human beings. Finally, the aesthetic axis, perhaps the least clear of all four, is about a dimension which can be summarized in one word: *sensitivity*.

To respond to the needs of each of these axes, we can establish the following values: for the theoretical or rational axis, the response is knowledge; for the ethical axis, dignity; for the social axis, kindness, and for the aesthetic axis, beauty. This would enable us to say, even if we are over-simplifying, that a person is complete if they are full of knowledge, of a sense of dignity, of a good-hearted attitude and of sensitivity to beauty. Landscape as a value is particularly related to two of these four values: as a very clear ramification of knowledge (in as much as it is a basic spatial condition and shaper of human nature) and of beauty (as a value which generates spontaneous, empathic or negative stimuli, according to the way each of us identifies with our physical environment or with a sense of discomfort or even hostility which disturbs and destabilizes us), but also, of course, as an ethical demand and as a social influence. Therefore, in each of these four areas we can identify the value of landscape, but without a doubt two of these have a particularly strong connection with it.

The trustees: citizens

Landscape value, like other values, exists because people consider it as such. The question we can ask ourselves is whether the recognition of this value has a universal or limited character. If earlier we wanted to establish four core values, this is precisely due to the fact that we do not want to drown in the confusion that we would live in if, in the midst of so much proliferation, there were not some clearly justifiable priorities. We could say that these four core values can be defended as universal values, but even then it would be legitimate for someone to disagree.

And yet, landscape does not feature in the four core values mentioned earlier, although at least two of them could be derived from it. Nobody upholds, on the other hand, that universality is spent in these four core values; there may be derived values that are also universal. There is not only one way to recognize the universality of a value, but without a doubt one of the key ways is to recognize that it is a basic need for the human condition. Is landscape necessary for human life? If we understand that landscape is not a choice, that it is a natural scene influenced by culture or the cultural projection of a society in a particular place, we discover a two-fold structural component, vital in itself, that of nature and culture, without which the so-called *human phenomenon* would be incomprehensible. Landscape is the unavoidable meeting point between nature and culture and constitutes a value which human existence needs, as a basic space where the primordial power of nature, with its contours and profiles, and where the flexible, transformative and creative force of human societies meets and creates the living environment that makes human life better or worse, tolerable or intolerable. If a value is necessary for human life, then it is a universal value, of interest to the whole species.

We can uphold citizens as the trustees of landscape, responsible for it in a double sense of the word: on the one hand, responsible in the sense of the land owner who cannot accept that anyone changes or degrades what he knows belongs to him, and, on the other hand, responsible in the sense of being obliged to take care of it, to have a constructive and not destructive relationship with it: according to the traditional legal *dictum*, nobody (except in the case of mental illness) can go against themselves, and to the extent to which landscape determines the quality and dignity of our life, it is part of us and we are, therefore, responsible for it in the first instance.

The key: education

If we accept in generic terms the right citizens have to landscape, and if, as we said at the start, landscape is above all the perception of landscape, then we must ask ourselves whether the capacity to see, a requisite for enjoying the landscape, is a capacity that human beings have developed simply as a result of being born. The answer is, in this case, very simple: as in nearly everything, the long stage of total immaturity of the child is at the same time an expanse of possibilities and a desert of concluded realities; everything is a possibility precisely in its *potential* form, which must be cultivated.

We could say that education is the key with which citizens, the holders and trustees of the right to landscape, can fully access and enjoy its benefit, its value. All anthropological aspects and axes have to be educated, because *all* of human nature, not only rational ability, is always incomplete, needing to be constructed (education) and reconstructed in

an ongoing way (lifelong education). Adults have been educated to be aware of the landscape thanks to non-formal educational activities, such as literature, photography, cinema, hiking or similar. But, can we go further in our understanding of the educational process to include sensitivity towards the landscape? Let us do so via one of the best definitions of *education* I know, elaborated by the philosopher and psychologist Eduard Spranger. To educate is to transmit to another, with selfless love, the commitment to develop from the inside out all of one's ability to receive and create values. First of all we must stress that this is not only about formal education, but includes all types of non-formal education: family-based, social and literary, because whatever your starting point is, you can have an educational attitude and achieve the necessary outcomes. For Spranger, education must be linked both to an approach which is specifically orientated to transmitting something between people, and to an emotional, empathic and loving disposition on the part of the educator. Furthermore, what it actually is that must be transmitted in education is not something easy to define, rather it is a commitment, that is to say, a personal attitude or a readiness, to use almost colloquial terms, to *want* something. This *desire* is not directed towards any particular external object, but rather it is the desire to develop, from the inside out, a complete ability in itself. What is important is that the one being educated wishes to develop something internal and that it unfolds, that it is manifested, as Spranger says. What we are talking about, without having specified it as yet, is an exercise in autonomy and personal responsibility. We don't educate people: we educate and encourage the self development and personal unfolding of those we educate; if it does not happen in this way, education is an artificial imposition, ultimately false. A good education is one which enables the learners to educate themselves. Finally, Spranger refers to the ability to receive and create values, and the landscape is one of the many values which those being educated can receive or create; that is to say, it is part of the goal of education, as a value that we have come to see as universal. And, in terms of what we have said about landscape deriving from the core values of knowledge and beauty, it should be included in education in the theoretical or rational sphere (conceptualization, science, theoretical ability) and in the sphere of the senses (beauty, ability to feel it, enjoy it).

Few people can or want to be theoretical or scientific about landscape, but it is vital that absolutely everyone can have access to enjoying the landscape, benefiting directly from it for their personal and collective well-being. Therefore, an important reason for educating on sensitization is not only that it enables those being educated to access beauty, but it is also a means for developing their ethical awareness. In fact, aesthetic contemplation and the enjoy-

ment of beauty leads to an infinite respect for what is beautiful and a profound awareness of its value, and therefore, of its dignity. And this is where the connection between ethics and aesthetics arises: in terms of dignity, which is the core ethical value, as we have seen, which fundamentally belongs to all people simply for the fact of being, and as a consequence of all that which we consider to be good for us, like beauty, among other things. Not educating our sensitivity, our capacity to take in and be moved by attractive nuances, balanced overviews, hidden harmonies, stimulating differences and exultant contrasts, amounts to blocking the way of gaining another sensibility, so necessary in life, which is ethical sensibility, based precisely on the sense of gratitude and respect. Education (formal, non-formal and informal) on landscape is a basis for the unfolding not only of each individual's personality, but also for the unfolding of full citizenship, in as much as citizens are holders or trustees of the right to landscape (a moral right, and we hope that someday soon also a positive one). Because it is clear that citizens who are not educated in sensibility towards and knowledge of landscape are citizens who hold a right and are responsible for a good which they cannot access for want of a key.

I. Landscape, education and quality of life

Education on the European Landscape Convention

Maguelonne Déjeant-Pons

The Council of Europe is an international, inter-governmental organisation based in Strasbourg. Founded in 1949, it currently consists of 47 states and its main objectives are to promote democracy, human rights and the rule of law, as well as to seek common solutions to major social problems in Europe. The Council of Europe also works in favour of sustainable spatial development, in accordance with Recommendation Rec (2002) 1 of the Committee of Ministers to member states on the Guiding prin-

ciples for sustainable spatial development of the European continent. The basic idea is to preserve Europeans' quality of life and well-being while taking landscape, natural and cultural values into account.

With this goal in mind, the Council of Europe promoted the creation of the European Landscape Convention, which was signed in Florence in 2000. This text is the first international treaty devoted to sustainable development, an aspect that includes the cultural dimension. In addition, it aims to promote landscape protection, management and planning in Europe and to organise European cooperation in this field. Its ultimate goal is to ensure that European landscapes are considered through the adoption of state-wide measures and European-level cooperation.

The European Landscape Convention falls within the context of Council of Europe initiatives in the fields of natural and cultural heritage, spatial planning and the environment. The concern for sustainable development posits landscape as a predominant balancing factor between natural and cultural heritage, which reflects European identity and diversity, and as an economic resource, which creates jobs linked with the rise of a model for sustainable tourism. The Landscape Convention also stresses that the landscape plays an essential role in the everyday environment of rural and urban populations, with regard to outstanding as well as everyday or degraded landscapes. The citizens should be actively involved in landscape management and planning and feel responsible for the future of landscapes. Finally, the text asserts that landscape is a valuable asset that must be preserved and managed through effective international cooperation structured around a legal instrument exclusively focused on landscape issues.

With regard to education on landscape, the European Landscape Convention stipulates that each party must undertake to promote "school and university courses which, in the relevant subject areas, address the values attaching to landscapes and the issues raised by their protection, management and planning". Other, additional provisions refer to awareness-raising and training. Thus, each party undertakes to promote awareness among civil society, private organisations and public authorities about the value and significance of landscapes and how they are transformed, to encourage the training of experts in landscape analysis and intervention and to foster multidisciplinary training programmes aimed at professionals in associations specialised in the field.

The European Landscape Convention recognises that the landscape is an "important part of the quality of life for people" and a "key element of individual and social well-being". Moreover, it indicates that the member states of the Council of Europe demonstrate the desire to "respond to the public's wish to enjoy high quality landscapes and to play an active part in the development of landscapes" and that their "protection, management and planning entail rights and

responsibilities for everyone". Finally, the text states that each party shall commit to defining landscape quality objectives for the landscapes that are identified and classified after holding consultations with the public. The education of children and young people on landscape is a decisive factor for achieving these goals.

The Council of Europe has approved the three reference texts related with landscape and education. Firstly, Recommendation CM/Rec (2008) 3 of the Committee of Ministers to member states on the guidelines for the implementation of the European Landscape Convention dedicates a whole section to participation, awareness-raising, training and education. It begins with the premise that education on landscape should be strengthened by teaching it in different disciplines and at all educational levels. Secondly, Recommendation R (98) 5 of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education states that heritage education activities are one of the best ways to make sense of the future and strengthen knowledge of the past at the same time. Finally, Recommendation Rec (2002) 1 of the Committee of Ministers to member states on the Guiding principles for sustainable spatial development of the European Continent includes a section dealing with effective participation by society in spatial planning processes.

As for the exchange of information regarding deployment of the European Landscape Convention, a summary document is periodically published that reviews the most significant information about landscape policies implemented in Council of Europe member states. It is envisaged that the information collected will be gradually entered into a Council of Europe information system on the Landscape Convention, a system that should include a database of national policies.

The Council of Europe has carried out many projects related to landscape and education. In particular, the Council of Europe's involvement in the field of heritage education began in 1989 with the Rhine without Borders project, considered a mainstay of European heritage classes. Also notable is European Heritage Days, which highlights heritage diversity and different related knowledge. In terms of urban landscapes, the projects *The City under the City* (1995) and *Europe, from One Street to the Other* (2002) have been carried out. Moreover, rural landscapes are the subject of the CEMAT guide *European Rural Heritage Observation Guide* (2003). Finally, the Council of Europe magazine *Naturoipa*, now *Futuroipa*, *For a new vision of landscape and territory* has devoted various issues about landscape from different perspectives, with a monographic issue published in 2005 that focused on the relation between landscape and literature.

In addition to the projects that the Council of Europe carries out directly, it has also sponsored other projects that link education and landscape.

Prominent among them are the International Photographic Experiment for Monuments, promoted by the Government of Catalonia and the Museum of the History of Catalonia and focused on valuing monuments within landscapes; and summer universities on landscape, organised by the Il Nibbio foundation with the collaboration of the Italian Presidency and the Council of Europe and aimed at assisting dissemination of the Landscape Convention among a public consisting of students and regional stakeholders.

The Council of Europe's work regarding education on landscape is the subject of two Council of Europe reports. The first, titled *Awareness-raising, training and education* was presented in 2002 and later published by Council of Europe Publishing in the work *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention*. The report mainly asserts that the landscape needs us to take care of it, and that if we simply treat it like a consumer good it will lose both its value and its attractiveness.

The second report, titled *Education on Landscape for Children*, was presented in 2009 and its publication is expected through the same publishing company. The report sets out the requirements, objectives and methodologies for education on landscape in Europe, with special emphasis on primary and secondary education. The first part of *Education on Landscape for Children* aims to reformulate education on landscape within the context of the Landscape Convention, as well as from an educational perspective in sustainable development. The second part addresses more concrete aspects. The document proposes a framework for interpreting the landscape and has different theoretical and practical characteristics specific to education on landscape. All the methodological points of view are linked with a theoretical framework, an educational objective and a set of practical examples. The report's conclusions and recommendations will undoubtedly be very important in the future to continue rolling out the European Landscape Convention.

In summary, the Council of Europe's work in the field of heritage education has been guided by the following aims: awareness-raising with regard to the different categories of cultural heritage, as well as to cultural heritage protection and transmission; the valuation of the European dimension and of multiculturalism; integration and social cohesion aimed at preventing conflicts; the consolidation of democratic civic values; innovation and harmonisation of educational methods and systems; and, finally, overall personality development.

The valuation of landscape in educational policy falls within this perspective and continues the work carried out so far. Landscape is a mosaic of the four dimensions that make up sustainable development: natural, cultural, social and economic. Landscape also represents a kind of film in constant evolution

with a guiding thread that shouldn't be lost as it analyses the history, features, contemporary status and perception that society has of a given territory. As a unique vital setting and meeting place for the population, the landscape is essential for the material, mental and spiritual well-being of people and societies.

Education for the local citizenry, which encompasses education on civic responsibility, education through civic responsibility and education for civic responsibility, establishes a link between residents and students' overall educational experience while giving an interactive character to each and every aspect of civic responsibility. An approach of this sort instils in students a new awareness of others and of themselves, and helps to strengthen the social fabric as well as individual and social skills and aptitudes (Keer, 1999). Starting with this approach, it is possible and desirable to encourage education *on* landscape, education *through* landscape and education *for* landscape.

The importance of education on landscape

Jaume Busquets

Landscape is traditionally studied in all school systems and at all educational levels, even though it is the case that over time, depending on the pedagogical models and underlying geographical approaches, its prominence and handling has been of a variable nature in schools. The growing social interest in landscape issues suggests that teaching and learning on landscape should be strengthened inside and outside the school system and that education on landscape should be promoted, understood as the meaningful transmission of knowledge and the development of positive attitudes towards the landscape and its values.

The concept of *education on landscape* goes beyond simply including landscape as one more element of geography classes and of the school curriculum, because it gives landscape a civic and ethical dimension. Nevertheless, education on landscape should not imply a break with its more specialized approaches (geography, ecology, history, art...), rather it should incorporate the personal and social dimensions of the concept of landscape in the European Landscape Convention into these approaches, that is to say, it should be based on acknowledging the emotional connections which people inevitably establish with the landscape and its interdependence with society and its values.

In its charters, the European Convention establishes a series of measures aimed at sensitizing and educating citizens on landscape issues.

With the aim of facilitating the implementation of these measures, in 2009, on the occasion of the 5th Council of Europe Conference on the European Landscape Convention held in Strasburg, the report *Education on Landscape for Children* was presented, a piece of work of great interest and a key reference document on the subject. The report analyzes the contents of the Convention in relation to education on landscape, proposes objectives and specific instruments with this goal in mind and presents a series of exemplary European experiences on the subject. It is important to note that the document places a special emphasis on the existing relationship between education on landscape and sustainable development.

Following the guidelines which this report sets out, we can establish in the summary ten educational premises aimed at facilitating the integration of landscape-related learning adapted to the characteristics of the educational curriculum in Catalonia. These can positively contribute to increasing sensitivity and ethical awareness in students and in citizens as a whole towards the landscape, within the framework of formal and non-formal education:

- **Revindication of ordinary landscapes:** The revindication of ordinary landscapes is one of the main challenges for education on landscape, given that every landscape is endowed with meaning and values, existing or potential, and can be the focus of attention and study. Approaches to everyday landscapes should be focused on stimulating a sense of curiosity about the nuances of one's immediate reality, on revealing existing relationships between natural and human elements, on finding traces of the past and on formulating individual and collective aspirations for its future.
- **Reading landscape meanings:** *Reading* the landscape as an open system of meanings provides a range of learning opportunities which have been little explored to this day and which encourage the active participation of students. Everyone can attribute their own meanings to the signs of landscape, while at the same time bringing together concepts and skills inherent to different areas of knowledge and applying them to different levels of understanding. This process can begin with visual and formal aspects, leading to distinguishing between specific variables and formulating global hypotheses on the meaning or cluster of meanings of every landscape.
- **Conceiving the landscape as a social product:** In so far as human activity on the natural environment is not a result of individual action but rather of co-operative action and therefore of social relationships, the landscape can be conceived as a social product, that is to say, a kind of creation resulting from human co-operation, influenced by social and cultural dynamics, and having a historical character. It is vital to raise awareness that in the social construction of landscape everyone

participates both as an individual and as a member of a community, so that students feel that they are taking a leading role and are co-responsible for the current and future state of the landscape.

- Learning from complexity: Landscape is a multifaceted reality affected by a whole range of variables (social, technological, environmental...) which make it a particularly complex matter, a complexity which is accentuated by its perceptual and cultural dimension. Learning from this complexity is a basic educational premise for achieving meaningful learning on landscape, and it is an opportunity for students to approach the landscape from different perspectives and disciplines throughout the school curriculum and to accept and understand contradictory social attitudes and conflicts that may emerge.
- Using the wide range of existing resources: Current technologies provide access to an enormous volume of relevant information on landscape, inconceivable until recent years. This great variety and quantity of resources must be taken advantage of so as to make qualitative progress in the study of landscape, contributing both to creating the capacity to manage and interpret this information and to comparing field research data —always subject to the filter of personal perception— with the data gathered and processed from other sources (demographic, geographic, economic, literary, historical, etc.).
- Overcoming the local-global dichotomy: All landscapes are the local expression of phenomena which have a global reach, and what they look like and how they evolve depend as much on what happens in each place as on what happens beyond their limits. Education on landscape therefore becomes an opportunity to stimulate awareness on the dialectical relationship between the local and the global, with the aim of highlighting the increasing importance of fluxes and exchanges, as well as promoting a sense of being world citizens.
- Strengthening the heritage dimension: As an expression of human activity on the natural environment throughout history, landscape without a doubt has a heritage dimension which includes elements and structures showing the particular ways in which societies relate to their surroundings. Strengthening the heritage dimension within education on landscape encourages a sense of place and of historical time, and leads to people developing positive connections with their surroundings, which are requisites for generating responsible attitudes at a personal and social level.
- Adapting to cognitive development: At all stages of education, the study of landscape should be based on the active involvement of students, giving them a leading role as landscape actors, while always dealing with the dual dimension of landscape (subjective and objective). It must be based on a process of *spiral* learning, understood as a

positive feedback loop through continuous experience throughout the school system in which students, thanks to their work and interaction with others and with their surroundings, transform their knowledge of landscape, transform their attitudes and transform themselves.

- Adopting a scientific method of work: The inherent subjectivity in the notion of landscape and its complexity are not obstacles to gaining a scientific understanding of landscape —on the contrary, this kind of knowledge, based on rationality, methodological rigour and critical capacity, becomes essential in order to integrate any variables which may be relevant to its nature. Education on landscape must be based on the practice of a scientific method of work, which, in relation to the dual nature of landscape, must be able to incorporate elements associated both with natural sciences and with social and human sciences.
- Transferring expert knowledge: In general there is a delay between progress in the development of knowledge and its transfer to schools. If we agree that children and young people's education is a matter of collective responsibility, it is clear that this delay or updating are not only the responsibility of educators nor of a particular social group, but rather the responsibility of government bodies and society as a whole. In any case, it is nonetheless vital that expert knowledge on landscape can be transferred to the educational community and to society as a whole, in order to achieve a genuine education on landscape, contributing at the same time to collective progress.

To conclude this summary, we wish to refer to the project City, Territory, Landscape, aimed at secondary schools in Catalonia and jointly promoted by two ministries of the Catalan government (Ministry of Town and Country Planning and Public Works nowadays Ministry of Territory and Sustainability, and Ministry of Education) and by the Landscape Observatory of Catalonia. The project is an example of education on landscape which responds to the intention of transferring current developments in this subject, and it has received recognition both nationally and at a European level.

The project City, Territory, Landscape is consistent with the ten educational premises presented above. It is based on the opportunities provided by new technologies and on working in networks in order for teaching staff to update their knowledge on landscape issues, stimulating ways of teaching on landscape and encouraging positive attitudes, both personal and collective, towards the landscape. In accordance with the aims of the Landscape Act of Catalonia, and spurred on by the encouraging results achieved by teachers and students who have put the project into practice, a new initiative on education on landscape is being developed, in this case aimed at primary school children.

Landscape in higher education in Europe: learning from landscape

Bas Pedrolí

What does Europe mean for the landscape

There are an infinite diversity of landscapes in Europe. These are all cultural landscapes, in the sense that they have been shaped by people. For thousands of years monks, land lords, bishops, and especially farmers' communities have worked the land, transformed it, taken care of it, been attached to it, and transformed it again. In many cases this is still evident from the features of today's landscapes. But in many cases the functions of the landscapes no longer conform with the landscape as it was inherited from times when the landscape was still functioning as a purely agricultural landscape. The fact that our society subsidises dairy farmers to let their cattle graze the meadows keeping the grass short for meadow birds shows that the landscape has different, more public functions, because we appreciate the inherited landscape more than the well-drained, deep-ploughed, rationalised grassland that would allow the farmer to produce milk in a competitive way.

Clearly landscape has more than ever become a social space where many claims compete, and many functions and services may be relevant. Landscape research therefore requires an interdisciplinary approach. For students that should be educated to be good scientists this is a very challenging task. How can you be interdisciplinary if you do not yet master your disciplinary expertise?

Landscape, a mirror of society

In this sense, you might say that landscape is a mirror of society's capacity to manage its public goods. This could easily lead to a sense of loss and grief, but a more constructive attitude is to stimulate new involvement in the landscape. This concern has been taken up in the European Landscape Convention, stating that: everyone has the right to enjoy the landscape; on the other hand, every landscape is worthy of being taken care of; the intrinsic values of landscape should be made explicit; landscape is a public good, governments should take responsibility; public participation is crucial: civil society should be involved in all decisions pertaining to landscape; and last but not least: education is crucial for raising proper awareness about the values of landscape.

The three networks that recently evolved to specifically enhance the implementation of the European Landscape Convention (RECEP-ENELC, UNISCAPE and CIVILSCAPE, see www.eurolandscape.net) have taken these statements as a challenge, supporting governmental bodies in their duties as a result of the Convention. It is one of UNISCAPE's primary objectives to stimulate the development of

university educational programmes, to increase the quality of landscape education at the European level, and to promote exchanges for students and staff, all with the aim of responding to the requirements of the European Landscape Convention.

From layers of reality to identity

For students it is of paramount importance to practice conscious observation before the knowledge of professors is imparted to them. It is the personal involvement of trying to get acquainted with a specific landscape that enables the student to differentiate between the features observed in the landscape itself and the learnt knowledge that is attributed to them. Recognising an oak as an oak may readily hinder an unprejudiced observation of such a tree. Walking around a tree to observe it from different angles, climbing in it, coming back to it in other season, after some years - this all makes a tree something to be appropriated, something which one would like to take care of. The same applies to landscape. The steps of observation in space and in time provide evidence of coherence in space, and of temporal coherence. These coherences together may contribute to a comprehensively perceived image of the landscape, of its character. This character varies from place to place, but the totality of characters in a specific landscape, plus its cultural setting, determines a landscape's identity, or *genius loci*.

Landscape identity is the perceived uniqueness of a landscape. Perception of landscape is crucial to understanding people's attitude to landscape and also their behaviour in relation to that landscape. At the end of the day, European policy makers in Brussels, for example, also have a feeling of attachment, of belonging to the landscapes they live in or enjoy, just as scientists and environmentalists have. This feeling has, however, a different temporal and spatial scale than the bureaucratic policy implementation schemes we all are dependent on. The challenge in university education is to bridge these scale levels and to foster a dialogue on the future of European landscapes.

Starting points for higher education in landscape

First of all it should be stressed that for landscape study, cooperation is needed. Cooperation between students of different disciplines, cooperation of students with land owners and land managers, cooperation with policy makers. Herein lies, without a doubt, one of the main challenges, because practice is persistent and universities are not known to be the most cooperative institutions in society. Although much good will is shown, cooperation both within and between universities is generally at a low level.

A second starting point is – as mentioned – to stimulate the commitment of students on the basis of an unprejudiced observation of the landscape and

on working on landscape with the involvement of citizens and stakeholders.

Last but not least, because students should make the landscape their own, landscape education should be based on lighting a fire instead of filling a bucket: they should be taught ways to discover the landscape themselves. The article explains the steps that can be taken in the various psychological domains of human education are summarized, which can inspire landscape education especially in its development towards student-initiated learning. The scheme should not be taken as a strict recipe, but rather as a tool to increase awareness of transformations in the process of learning. It could especially enhance training in the affective domain.

Ways forward

UNISCAPE has taken several initiatives to stimulate higher education in landscape. It has adopted the ATLAS-website, on which more than 3000 courses on landscape education all over Europe are available (www.atlas-eu.org), which enhances student mobility.

A specific action is being undertaken by UNISCAPE to develop a European Masters on landscape with special attention to the European Landscape Convention. Although the bureaucratic barriers for such a Masters are significant, a stepwise approach will certainly lead to the gradual realisation of this idea, starting from summer courses, pragmatic bilateral collaborations between universities and Masters classes to dual degrees and finally double degrees. For this purpose an accreditation system is being developed for landscape education courses at university level. Collaboration with other professional networks will bring synergy. Furthermore, competitions are being set up on landscape photography and for the best quality Masters theses on landscape.

It is the hope that when our students leave, they will have learned from the landscape itself, and they will be able to disseminate their knowledge based on a personal commitment to the valuable diversity in European landscapes.

II.

Landscape in schools

The Place We Live: The Proxectoterra

Xosé Manuel Rosales, Antonio Díaz
and José Luis González

Space and time are the basic elements in which our lives unfold and are an unavoidable reference point for constructing our notion of reality. We appeal to them in order to make sense of our perceptions and to keep a record of daily events, whether mundane or exceptional. If we look for references to these basic elements in the current educational system, it is at the very least surprising that on many occasions there are references to the passage of time, while there are hardly any references to space other than those within the geographical framework. As a result, students miss out on the opportunity of analyzing and understanding space as the area in which human beings relate to their environment, which conditions their perceptions and which has a profound influence on their lives. On the other hand, the progressive deterioration of living spaces and the increasing loss of built heritage means that it is of primary importance that citizens wholeheartedly commit to improving the quality of the spaces they inhabit.

Aware of the aforementioned issues, the Official Association of Architects of Galicia (COAG) initiated Proxectoterra in the year 2000, a project in collaboration with the educational system aimed at the different levels of compulsory education, so as to contribute to improving the teaching that Galician students receive on the people, spaces and places that they inhabit. The issue here is not to increase the existing material content at the different educational levels, but rather to provide special materials that broaden or improve the materials which are currently available to students and teachers.

From the start, various institutions and organizations who shared in the project's objectives stepped on board. During this period, the Socio-Pedagogical Association of Galicia, TVE, the ONCE and the New Galician School took on specific tasks which were fundamental to its development. But of particular importance was the collaboration of the Galician Government, which played a fundamental role in giving continuity to the project over a period

of time which enabled it to become established within secondary schools, to be disseminated in a generalized way within primary schools and to develop new resources for pre-schools.

Proxectoterra does not only aim to be a reference point within the educational world but also aims to become a hub which contributes to raising awareness on how Galicia has been constructed over time. In this way the project encourages critical reflection on built heritage, on traditions which are ingrained and those which should be learnt from, and on architectural practices and forms of land use which should be avoided.

Guiding Principles for Action

- From the start, the guiding principles of Proxectoterra were universality, globality, integration into the curriculum, generality, permanence, diversity, trial and error, interdisciplinarity, experience and interterritoriality.
- Universality: The intense transformations which the Galician landscapes are undergoing are a cause for great concern among more and more sectors of Galician society. It is important to reach the population as a whole in order to present the basic problems associated with people's living spaces and land use. The preferred ambit for intervention are the different levels of compulsory education, but the project also aims to involve the whole of society with its cycle of informational talks "People, spaces and places", aimed at adults.
- Globality: It is important to integrate a wide range of aspects and institutions in the work carried out by Proxectoterra. This involves not only developing new educational resources, training teachers and organizing complementary activities, but also involving social organizations interested in this issue in the funding and carrying out the project.
- Integration into the curriculum: At a time in which the emergence of different social problems leads inevitably to the need for new materials in an already overloaded school curriculum, the promoters of Proxectoterra are aware that their collaboration with the educational world should not add to this burden. For this reason, they put together educational resources relevant to Galician reality that can complement or substitute existing materials. On the other hand, all the materials were put together by teachers from the corresponding educational level to which they were aimed.
- Generality: The scope of Proxectoterra was always the entire student population of Galicia at all levels of compulsory education, both in public, semi-private and private schools, rural or urban, on the coast or inland, in densely populated or dispersed areas. To this day, Proxectoterra has freely distributed its materials to all secondary schools in Galicia and is now distributing them to primary schools.
- Permanence: Proxectoterra has never been an experimental or fleeting project. In order to guarantee continuity, from the start the leading players in an educational project have to be the teachers and students of the corresponding level of education. In accredited schools, those who carry out the teaching-learning process are the teachers, and their support is vital in any initiative aimed at the educational world if it wants to succeed and to be useful and lasting. In this area, specific training material was also developed for teachers.
- Diversity: Proxectoterra has always taken into account the diverse conditions in which educational activities are carried out at different levels: the diversity of resources, of students, teachers and contexts. While the materials were being developed, there was a clear awareness that they had to be easily applicable for the majority of teachers, along with the fact that the spatial references which students work with differ according to the context, making it very important to take this diversity into account when speaking of the spaces one lives in.
- Trial and error: The materials were tried out in affiliated centres in different contexts (rural, urban, coastal, inland...), providing feedback on the materials and enabling them to be revised and improved before final publication.
- Interdisciplinarity: Inhabited spaces offer the perfect context for bringing together in a completely normal way the multiple visions which emerge from the fields of architecture, urbanism, geography, anthropology, economy, environmental sciences, language... Proxectoterra upholds that this compilation of multiple visions will contribute to providing a more complex and complete image of one's own territory. An example of Proxectoterra's commitment to interdisciplinarity in education is the development of new materials for the interdisciplinary project for the first cycle in secondary schools (the first two years), scheduled in the current curriculum.
- Experience: Students need to be able to experience first-hand the spaces and places they are studying, to get to know and learn about the place while being in contact with it, thereby gaining hands-on experience informed by prior work in the classroom, the guidance of teachers and their own curiosity.
- Interterritoriality: Proxectoterra has joined a candidature together with the northern delegation of the Portuguese Association of Architects and the Seralves Foundation in Portugal to develop educational resources on education and space in the ambit of the Euroregion of Galicia - North of Portugal.

Educational goals and modes of intervention

The aim of Proxectoterra is to encourage critical thinking about one's own spaces, on their origins

and process of transformation over the years. One's own landscape is a fundamental element in the configuration of personal and collective memory. It is important to develop skills that improve people's perception and understanding of the processes which produce transformations in the landscape, such as images of a territory undergoing constant changes.

Proxectoterra shares the same objectives as the Social Science curriculum in secondary education, and the Natural and Social Sciences area in primary education. Based on the aims of the project, the idea is for teachers and students to start to identify different areas, contexts and ways of organizing the Galician territory.

For primary education, three spatio-temporal levels were established, adapted to each of the cycles: the immediate spaces (first cycle), the intermediate ones (second cycle) and the distant ones (third cycle). For secondary education, three areas of study were established: popular architecture, contemporary architecture and territorial identity.

Proxectoterra plans three modes of intervention: the development of educational units and support materials, teacher training and, finally, guided architectural and city tours and territorial exchanges.

Approaches to space and time in primary education

It is important to provide teachers with new resources and subject areas which enable students to develop skills on the spatio-temporal realities which are present, concrete and experienced in the richest possible way. The perceptive space must be studied in the early levels of primary education. At this stage, students should not only be gaining knowledge but also emotional awareness, which enables them to get to know themselves better and to feel at home in the group and community they belong to.

In terms of approaches to space, the project has been very aware of two questions: the challenge of integrating the notion of space in the materials, given the different vision of the territory by students according to whether they come from rural or urban areas, and the inability of children younger than eight or nine to understand the idea of geographical space and therefore to read maps.

The materials for primary education were put together in three booklets (*Antón de Soutolagoa descobre o seu mundo*, *Descubrinto onde vivimos* and *Movéndonos no territorio*) and three stories (*Un mundo de sensacións*, *Camiño a fin do mundo* and *A viaxe de Ulo*). Both the format of this project and the methodology used are aimed at teachers who are especially interested in adapting materials to the curriculum in their educational practice and for a range of interests. In this way, the materials are easily adapted to the reality of different rhythms and

levels within a primary school classroom. What is more, through the proposals in the recommended educational materials, the aim is to encourage the development of research-action processes in the classroom. In terms of the working methodology, a range of different strategies are suggested which enable an in-depth study of the diverse perspectives. As far as possible, an interdisciplinary approach is encouraged, and great importance is given to the use of a constructive and active learning methodology.

Approaches to space and time in secondary education

For secondary school education, Proxectoterra established three study areas: popular architecture, contemporary architecture and territorial identity. According to the project promoters, one of the significant deficiencies of the current educational process at this level is the way in which spatial realities are presented without placing them within a necessary time framework. The territory that we live in today is the result of complex and ongoing relationship in time between people and their natural environment. We inherit spaces that are the outcome of a slow process of construction in which variables of all kinds have been present, and it is precisely this specific interaction which makes it possible to speak of the identity of a territory, which has to be discovered and identified.

Alliances and dissemination of Proxectoterra

One of Proxectoterra's intentions is to ensure that the activities which take place in learning institutions go beyond the educational world and are visible to the general public. In this vein, the programme "People, spaces and places" was initiated, with two aims: to convene the multimedia competition "People, spaces and places", in collaboration with the newspaper *Xornal de Galicia*, and the series of lectures initiated in 2008 in collaboration with the Contemporary Art Museum of Vigo (MARCO). What is more, the Official Association of Architects of Galicia developed in conjunction with the Galician Government an educational and awareness-raising campaign on housing, public space and spatial planning.

Achieving maximum diffusion of the resources that have been developed is one of the primary concerns of Proxectoterra's promoters. With this in mind, all of the materials which have been developed until now are freely available on the website <http://proxectoterra.coag.es>. At the same time, Proxectoterra gives its support to all the organizations and groups which share its objectives, given that it aims to become a meeting point for all the organizations, institutions, communities and individuals which see the construction of their own living spaces as the most important collective task that each generation should undertake.

The educational project City, Territory, Landscape

Roser Batllori and Joan M. Serra

Since January 2009 all secondary schools in Catalonia have had access to the project City, Territory, Landscape. The project materials are the result of a joint initiative involving the Ministry of Town and Country Planning and Public Works, nowadays Ministry of Territory and Sustainability, and the Ministry of Education, as well as the Landscape Observatory of Catalonia. These materials were developed and put into practice in various educational centres during the academic years 2006-2007 and 2007-2008, and are intended to be the educational implementation of the Act for the Protection, Planning and Management of the Landscape, promoted by the Parliament of Catalonia in the year 2005.

The materials which make up this educational project on landscape are available in two formats: a folder with twelve folding wall charts, each one focusing on a specific landscape in Catalonia, and a website where the same landscapes are studied in a digital version. The materials have been developed for use in secondary schools (12 to 16 year-olds), but depending on the type of work being undertaken and the level of depth required they can be used at other educational levels.

The aim of this project is to sensitize and educate students about the diversity of landscapes in Catalonia and how important it is to conserve them. At the same time the project encourages personal commitment to protecting the landscape heritage, delves into specific knowledge on cities, territory and landscapes, strengthens basic skills at the secondary school level and promotes the use of information technologies and communication in learning.

These materials can help teachers in their educational task, especially in the prescribed work on basic skills in secondary education: social and civic skills, knowledge of and interaction with the physical world, communicative and audiovisual skills, dealing with information and digital skills, and the skill of learning how to learn.

Landscape is studied from the perspective of territory and cities, although perception, well-being and some intangible elements are also taken into account. Students increase their sensitivity towards the landscape based on carrying out in-depth studies on the landscapes which are part of their everyday lives. For this reason, a series of fairly attractive landscapes have been selected, which create a positive first impression or perception and encourage the acceptance of and motivation for this work and the idea that any landscape, even if it is the site of significant human activity, can be a place of beauty and quality. The aim was to select landscapes from all over the territory of Catalonia, so as to bring

them closer to students. In the same way, the landscapes chosen are quite diverse, in order to offer a wide gamut of subjects of study. All the landscapes include natural elements, to greater or lesser degrees. The landscapes are rural, urban, metropolitan, protected, agricultural, touristic and industrial.

From an educational point of view, the project City, Territory, Landscape brings together knowledge and skills from different subject areas, develops outstanding skills and encourages autonomous work and learning, as well as team work and self-evaluation.

The contents and analysis of each landscape are based on five key concepts: its function, its development, conflict and consensus, sustainability, and identity and banality. Together with these key concepts, each wall chart makes use of more specific concepts—some are social, others are natural, or related to landscape or environmental issues, all contributing to a more in-depth analysis and understanding of each situation.

This approach to the study of landscape and the key concepts which have been selected convey the intention to carry out an interdisciplinary study based on three aspects: spatial, temporal and social. The spatial vision makes it possible to bring together the physical and social aspects of the configuration of the territory in recent years, the involvement of different social agents, and environmental and landscape impacts. In this sense, the materials are aimed at teachers of social sciences and citizenship education, but can also be used from the perspective of the Earth sciences.

For each of the wall charts, a core study question is presented, to which the students have to give a considered answer at the end of the activity, after an in-depth analysis which includes a description, an explanation of how the landscape has developed, an analysis and evaluation made by the agents involved in the development of the landscape, future considerations and a proposal for change. The process involves a thorough investigation which involves different kinds of exercises: observation, selection of options, reading of different kinds of maps, writing up different kinds of texts, decision-making, etc.

Students have to state their position on some of the following problems: the effects on the organization of the territory brought about by the proximity to a large metropolitan area; the conservation of natural areas in urban spaces, and conversely, the presence of urban spaces in parks or highly agricultural areas; the coexistence of agricultural, tourist and industrial activities; the banality of specific landscapes; the restructuring of an urban space; the dilemmas of high-rise buildings and semi-detached houses, etc.

The City, Territory, Landscape project materials, in its two formats, can be used on an individual or collective basis, encouraging the promotion of diversity within the classroom. The work on the in-

ternet lends itself to be carried out individually, in such a way that each student works on a landscape and completes the different exercises at his or her own rhythm. The work on the wall charts and the guides in paper format lends itself more to group work. If the guidelines are followed, there are moments for individual work, moments for working at different levels of difficulty or adapted to different cognitive abilities, and moments for group work. The completion of the exercises in both formats (wall charts in paper format and on-line) is facilitated by a set of guidelines, by self-evaluation tables or by accompanying questions.

Even though studies can be carried out on an individual basis, the study of these twelve landscapes has been conceived as a collective work or as a class project. Following the instructions of the teacher, the class as a whole is invited to study the situation of the landscapes in Catalonia. Each group that is set up works on one of the twelve landscapes and at the end of the process reports back to the class and the final debate begins, aimed at presenting the situation of landscapes in Catalonia, the perspectives for change, and possible actions to be carried out.

Secondary school institutions who have used the materials or have later worked on them report that, thanks to these materials, sensitization to the landscape and a desire to study it is achieved, as well as a recognition of cartographic skills and a study of the geography of Catalonia from a landscape perspective. Using the wall charts leads to a more in-depth study in terms of written work, while the on-line format encourages work with digital cartography.

To conclude, it is believed to be very important that every teacher adapts these materials in order to make them suitable to the needs of their class, including his or her contributions to the process of studying and learning about the landscape in more depth.

Education on landscape within European Landscape Convention perspectives and beyond

Benedetta Castiglioni

The European Landscape Convention, as it is known, highlights the important role that people have within the landscape (by being the holders of both rights and responsibilities) and proposes awareness-raising, education and training as the first specific measure that signatory countries should implement. This very important novelty, namely acting on people first and then on landscape, needs to be explored and understood for its deep

significance, to avoid the risk of it becoming just an interesting statement of principles without concrete implementation. The framework of the Convention is very important for understanding the complex and rich meaning of education on landscape and for providing interesting perspectives on it.

In reviewing journals, books, papers, internet sources and so on, it appears that education on landscape is not completely new. The educational value of landscape has been recognized over and over again, with increasing attention, together with the growth of a widespread environmentalism and cultural heritage interest. In any case, there is a great diversity within educational approaches and experiences to landscape, given that the concept of landscape is often considered and framed within different epistemologies. These experiences can be compiled into different groups, according to key issues. All these issues will be further acknowledged as important points in education on landscape, even if, when taken individually, they probably could not be defined as *education on landscape* tout-court. Each of them might well give us a part of the wider and more complex picture.

For example, we find that in the experiences based on outdoor educational activities, in which the relationship with the physical context is considered to be very important, what is lacking is attention to environmental features, features that would make us perceive it as “landscape”. Other activities, focused on the school playground, foster an active involvement of children in taking responsibility for “their own” landscape. In other cases, activities which are mainly focused on the natural environment or on the representation of landscape in art are being carried out: both these approaches run the risk of presenting a limited idea of landscape. Finally, landscape education as geographical knowledge of the different types of regions on the Earth is very often proposed in school programs at different levels; if it remains as the only approach to landscape, the risk is that landscape is perceived as something faraway, not connected with everyday life places and experiences.

When looking at the perspectives proposed by the European Landscape Convention, we discover a broader and more in-depth definition of education on landscape, going beyond, to a certain extent, the approaches presented above. Firstly, if landscape is “an area as perceived by people”, the whole field of perceptions and emotions becomes fundamental in approaching a landscape; on the other hand, if its “character is the result of the action and interaction of natural and/or human factors”, a logical and scientific approach is also necessary in order to understand these factors and their action and interactions. It means that educational activities will deal both with the feelings and senses sphere and with the rational sphere, valuing their complementarity. The approach of the Convention requires children

to become personally involved, as they are part of the population that perceive the landscape in every area. Moreover, the Convention's definition gives relevance to the complex systemic structure of the landscape: when dealing with it, both analysis and synthesis abilities are certainly involved: from a pedagogical point of view these are fundamental steps. Another relevant suggestion comes from Article 2, which states that landscape is recognized everywhere; dealing with landscape in educational activities means, in this sense, to give importance to every piece of land, starting from the one children deal with every day. From a methodological point of view it seems that the most important thing to do in education is not to give children information on each landscape (that would probably not even be feasible), but to help them to learn about a way to approach each landscape, or to learn *to read* landscape; from a proactive perspective, the educational question is not to pay attention only to beautiful landscapes (the ones that do not need anything other than to be admired), but, on the contrary, to care for every landscape, learning to recognize both its values and its degraded features. The time dimension of landscape arises both explicitly and implicitly throughout the whole text of the Convention. This concept is very important for children; they should learn to understand that change happens and happened in the past and thus understand the different relationship between humans and the environment in the past and in the present. Furthermore, the Convention aims to improve the quality of the landscape, in accordance with the "aspirations of the public". Learning to face the future and to be able to express wishes and aspirations represents a very significant step in an educational approach. The social dimension proposed by the Convention has to be noted, too. It means that educational activities will focus not only on a personal approach to landscape, but they will probably be implemented mostly within group activities, underlying the importance of comparing different perceptions and points of view, learning to accept diversity, and improving the ability for discussion: landscape can function as a cultural mediator. Finally, the approach of the Convention is essentially open to the direct engagement of people in landscape matters, so that it is not only politicians and technicians who are responsible for the landscape, but rather every citizen who wishes to participate.

These elements underline the fact that a multiple value characterizes landscape education: to educate *on* landscape (being familiar with it), to educate *for* landscape (acquiring responsibilities towards it) but also to educate *through* the landscape, using it as a sort of tool in a general process in which both the individual and the community grows.

The core issue about education on landscape relates to becoming able to *read* the landscape; it does not require technical competence or instruments,

just *trained eyes*, and, in this sense, is available to everybody. Landscape does not talk directly; only if we know its language can we see deep inside it, can we interpret its complexity and understand it. The ability to *read* the landscape in such terms can be considered as a sort of landscape literacy that "permits the reader to see what is not immediate" (Spirn, 2005: p. 400). A re-appropriation of one's own sense of place and place belonging is encouraged through landscape literacy, too, making people more aware and developing a more positive relationship with places and other people. In this sense, education on landscape is an important aspect of educating tomorrow's citizens in issues of sustainable development: learning to see is required in order to learn to act (Turri, 1998). Due to its characteristics, education on landscape can be considered as a way of developing education on sustainable development, a particularly important issue in the present years (2005-2014), as this decade has been named the Decade for Education on Sustainable Development by the United Nations.

The report *Education on Landscape for children* gathers all these suggestions and tries to present them in an operational way, in order to further the practical implementation of projects and activities. It is mainly addressed to the world of schools, at all education levels, from kindergarten to secondary school. However, the contents of the report also applies to extra-curricular contexts and to a range of places and educational experiences that are developed in different ways and by different actors. The report can also provide useful ideas and instruments to try out educational and training activities on landscape for adults, within the perspective of life-long learning. Also the higher education and university world can be involved, on the one hand because they educate future teachers, and on the other hand because the ability to *read* the landscape (developed with the activities proposed in the report) fosters cultural growth both in scientific and humanistic studies. The report is made up of two parts. In the first one, we find the principles that are embodied in the European Landscape Convention and that are the basic reference points for education on landscape; these principles are then correlated to the essential requirements and core aims of Education on Sustainable Development. Subsequently, the pedagogical path which leads to the setting up of an active citizenship is explained. The second part consists of the requirements, specific aims and tools of education on landscape. The steps needed in order to be able to *read* the landscape are first of all specified. A general approach to *reading* the landscape is proposed, always adaptable to the characteristics of the group of children involved and to the specific educational aims. It is presented as an exercise to be carried out in consecutive steps: recognizing different landscape elements and the relationships that characterize each unique landscape; recogni-

zing the power of landscape to produce sensations and arouse emotions in oneself and in other people; looking for an explanation of landscape features, in connection with natural and human factors; understanding landscape change, and telling its story; and imagining and planning future landscape change. The following chapter of the report presents all the different landscapes that can be considered in educational activities: in order to implement these activities, a wide range of tools and methodologies can be used, and a wide range of aspects and issues can be focused on. In each case, the choice of tools and the specific focus of the activity depends mainly on the age of the children at whom the educational project is directed, and will be done considering the general aims of the wider educational project in which the activities are carried out. The last chapter of the report contains some references to the different roles of people involved in educational projects on landscape, aiming to raise awareness about teachers' and mentors' education and training, about the importance of actively involving children, and about the importance of building a network of partnerships.

In the report some examples of activities and projects are also presented: they can really be considered as best practices, good examples to take inspiration from, in relation both to the methodology adopted and the partners involved. Moreover, these examples convey various messages about education on landscape: cooperation, coordination, support and mediation are very important ingredients; there is no need to use very special or complicated tools; it is a feasible challenge and it can be fascinating!

Landscape as a cultural mediation instrument in schools

Alessia De Nardi

This paper illustrates the "educational potentialities" of certain research instruments employed within different research experiences developed by the Department of Geography of Padova University (Italy). These studies draw inspiration from some of the statements contained in the European Landscape Convention: this document, highlighting the importance of people's perception in determining the meaning of *landscape*, pays particular attention to the relationship between a population and its surrounding landscape; furthermore, the European Landscape Convention considers that everywhere landscape is an important element for inhabitants' identity. In this regard, we try to understand whether and how landscape can be considered a reference point for people's identity, in particular for immigrants, who have left behind in their home country all their reference points, and not only the

territorial ones. Specifically, the survey presented here involved 13 to 14 year-old foreign teenagers, whose perceptions were compared to those of their native peers; it was conducted in everyday areas, whose landscape was not characterised by any exceptionally valuable cultural or natural feature.

Nowadays, considering landscape as an element of identity requires exploring certain problems, mainly as a result of the effects of the globalisation process both on landscapes and identities. Concerning landscape, it is important to underline that the loss of specificity in architectural styles and building materials, and increasing urbanization have strongly transformed landscapes: for instance, many Italian traditional rural landscapes have very often become *hybrid*, that is they are characterized both by rural and urban elements, making it difficult to distinguish clearly between countryside and city. With regard to identity, currently people build their identity using inputs which come from the local context as well as from the global one, thanks to the spread of the Internet. At the same time, because of increasing immigration flows, the population of a given territory cannot be considered as a culturally and ethnically homogeneous group.

Other elements which add to this complexity come from the decision to involve teenagers: this implies taking into account the particular life phase these kids are living through, paying special attention to the experiences of young immigrants; indeed, they often have to cope with particularly difficult problems, being both adolescents and foreigners.

In such a complex context, the survey aims to gain a deeper knowledge about the kind of relationship which exists between teenagers, both Italian and foreign, and where they live: do Italian teenagers feel a sense of belonging towards the place where they live? Do foreign teenagers feel a sense of belonging towards the place they currently live? And towards their country of origin? What role does the landscape play in the teenagers' identity construction process and in the creation of a territorial sense of belonging?

In order to find some possible answers to these research questions, a fieldwork study was carried out in four junior high schools in the Veneto Region, following a qualitative methodological approach. The gathered research data raises some interesting issues. The first one relates to the fact that foreigners and Italians have quite different reference points within the territory: the former give great importance first of all to schools, while the latter choose as their main reference points shops and shopping malls. Another important issue to point out relates to foreigners' territorial competence: significantly, the young immigrants show that they know the place they live better than their Italian schoolmates.

With regards to the relationship between teenagers and the place they live, the analysis shows that

most of the Italian kids tend to take such a place for granted: indeed, they are attached to it mainly because they were born there or have spent most of their life there. Regarding foreign teenagers, they tend to feel a strong sense of belonging towards their place of origin; at the same time, they show a friendly and positive attitude towards the new place they live and try to establish a good relationship with it. However, the gathered research data indicates that an increasing familiarity with the place and its landscape is not always enough for foreign teenagers to develop a sense of belonging toward it.

Our analysis shows that the sense of belonging to a place is mainly determined by social factors, whereas the physical features of landscape seem to be less important. In general, teenagers look at their living space in quite an inattentive way and they do not tend to realize that landscape is everywhere around them; indeed, in their minds landscape is always a nice landscape, something which is worth looking at and something which doesn't exist in the places they frequent on a daily basis, because here there is nothing beautiful to see.

The fieldwork in schools was an occasion to test the educational potential of landscape: indeed, it proved to be effective at promoting intercultural dialogue and arousing children's curiosity. The activities proposed in classes were the following: different kind of writing activities (an essay on the characteristics of where the student lives and a questionnaire with open-ended questions), a drawing/map of the place, and focus groups. Other kinds of activities can also be useful from an educational perspective: the auto-photography technique, the use of aerial photos/orthophotos/topographical maps, excursions and, finally, exercises making use of chart for landscape reading.

Regarding the writing activities, students were asked to write an essay entitled: "Montebelluna (Crespano/Conegliano/Onè di Fonte): describe its characteristics and its changes. Compare this place with other places you have lived or that you particularly like"; furthermore, they were asked to complete a questionnaire with open-ended questions. Both these tools are very useful for bringing out pupils' spontaneous thoughts and feelings about the place they live and can be used by teachers as an initial approach to the topic of *landscape*, before beginning other specific activities on this subject. Furthermore, from an intercultural perspective, foreign students can be asked to compare their present place of residence with their home country. Later, they could read their essay to their Italian schoolmates, telling them about their place of origin and their experiences.

The drawing/map of where students live is particularly useful for bringing out teenagers' reference points within the territory, as well as their different territorial competences, that is their knowledge of the place. Moreover, this tool can highlight different

ways of *reading* a landscape, according to the pupils' different cultural backgrounds; maps and drawings can also be compared with each other and with photos of the place (taken by the children themselves or found in books, websites, etc.). Finally, during a walk or an excursion, students can sketch pictures of the landscape and later compare them with those drawn before the walk, looking for similarities, differences and other details.

Focus groups are another useful instrument of cultural mediation, which allow children to spontaneously express their feelings and opinions. According to this technique, pupils are divided into small groups and each group is invited to reflect on a precise topic and discuss it with the other members. The teacher, after introducing the subject, leads the discussion, paying particular attention to the development of the children's thoughts. According to the pupils' age, this activity can be useful in making students reflect on different subjects, for example their knowledge of the place or the evolution of their territory over time (for example, using old and recent photographs of the city/village). Furthermore, this activity can promote dialogue and discussion between Italian and foreign pupils, encouraging them to share their opinion, experiences, memories, etc.

According to the auto-photography technique, students take photos by themselves focusing their attention on those landscape elements they hold to be the most important and significant to them. This activity is useful for understanding how pupils perceive their landscape and what their reference points are within the territory; furthermore, foreign students can compare pictures of their home country landscape with those of the local landscape. Children's photos can also be used as a starting point for reflections on several subjects, for example the subjectivity of landscape perception ("I took this picture because...", "I like this place, because...", "I don't like this place because...") or the differences between photos taken by children with different experiences and cultural backgrounds (What do they have in common? What is different? Why?), paying particular attention to the many ways of *reading* the same landscape.

Aerial photos, orthophotograph and topographical maps can be used to point out children's knowledge of their territory and their ability to recognize places; they are also useful for enhancing students' spatial orientation ability and sense of direction. Furthermore, photos and topographical maps can be compared with pupils' drawings and maps, highlighting differences and similarities and making them observe more carefully the place they live (What we did not see? Why?).

Excursions are important occasions for directly experiencing the surrounding landscape and gaining a deeper knowledge of it, looking at its elements, hearing sounds, smelling and touching objects. During an excursion Italian students have the

opportunity to carefully observe their landscape, paying attention to elements and details they are not used to looking at. On the other hand, foreign students have the opportunity to improve their knowledge of the place they currently live, observing it and listening not only to their teachers' explanations, but also to their Italian schoolmates' stories and experiences. During this activity students can record images and sounds and use them later, in the classroom, to reconstruct the route they took and the landscape features they observed.

The chart for reading the landscape (see pages 338 and 339 in this volume) is a useful exercise which can help children to get to know better the place they live and its landscape. This tool makes children carefully observe the landscape, identify and analyze its elements, but also reflect on the factors which have produced those landscape features (horizontal reading and vertical reading). Furthermore, the chart helps children to evaluate the transformations in their territory over time (for example comparing photos of the city/village in the past and in the present) and to express their wishes about future changes in the landscape (temporal reading). The chart can highlight various ways of *reading* a landscape, according to students' different cultural backgrounds, and it is a useful instrument for interpreting the nearby local landscape but also faraway landscapes (for example the landscapes of foreign pupils' home countries). Finally, this kind of activity can bring out the importance of modifying a landscape following sustainability principles and respecting all its characteristics and peculiarities.

The above remarks represent only some possible uses of our research instruments within a didactic ambit: other educational potentialities of these tools can be identified, according to different didactic aims and to students' age range. Certainly, the proposal of using landscape as an instrument of cultural mediation offers interesting perspectives: indeed, this topic can contribute to enhancing students' knowledge of the place they live, helping both Italian and foreign teenagers to build a more careful relationship with this place and its landscape. All the proposed activities also represent opportunities to teach children to respect and take care of all kinds of landscapes, to develop their observation ability and to help them to take note of all the peculiarities that make every landscape unique. But talking about landscape can also be a starting point for other kinds of reflections – for example on the importance of sharing places, as well as feelings and emotions – and an effective way to develop attitudes of reciprocal dialogue and comprehension between different cultures.

Landscape Seeds. An awareness-raising experiment with and for children

Alessandra Romeo

Raising public awareness about issues and aspects linked with the landscape is one of the main aims of the European Landscape Convention. At present, not *knowing how to see* the landscape causes great harm, precisely because that which we do not see does not exist. It is a serious deficiency, which is still of enormous proportions despite the indications and desire of the European Landscape Convention, especially in southern Europe. Worse, this deficiency helps to stoke the continuous process of territorial degradation.

It is urgently necessary that we learn how to convey the meaning of the word *landscape* to the population, whether in an elemental sense or in all its complexity. We should convey its values, its problems and also its vulnerability. This is the first step that should be taken by whoever acts, conducts research and plans in this interdisciplinary field. Despite its undeniable usefulness, specialised jargon is often incomprehensible to the population, which is the real main actor in processes of territorial transformation.

These efforts to raise awareness about landscape would have to involve the entire population regardless of age through events, talks, projects, meetings and recreational activities. However, the priority is to get the relevant instruments to young or very young age groups, since value-changing processes like those proposed take place within rather long timeframes. Therefore, this work acts to open new doors to cognitive development at a young age by using methods of direct experimentation that are later aimed at children and young people to develop their emotions, as well as to obtain scientific and practical data.

This approach was used to create the direct experiment of a workshop in the Ente Nazionale Cannossiano di Formazione di Acì Bonaccorsi nursery school, located in the province of Catania (Sicily), in May 2009. The workshop was dedicated to children aged 4-5, because this is one of the most significant developmental phases in individual growth. The aim was to raise children's awareness about the landscape and the characteristics of the places where they live, arousing their curiosity and teaching them to look and see past the territory's immediate characteristic components so that they manage to distinguish them and give them values that begin as sensorial and emotive, but may end up becoming cognitive with time. It broke the concept that it wanted to convey into basic ideas with the help of professionals with different backgrounds, because it is clearly a message that involves overlapping many varied dis-

ciplinary networks dealing with the environment, architecture, geography, sociology, etc. Therefore, great efforts were expended to discern what could be conveyed to children easily and immediately, in a few clear messages. This is why organisation of the part prior to the workshop was multidisciplinary.

The teamwork was interesting and very rewarding. Through interaction among the various professionals (in architecture, landscape, agricultural engineering, education), a process was put in motion that involved a tricky balance but ended up being a lot of fun. The basic ideas selected at the beginning of the process were introduced to the children gradually. Each of these messages was chosen thinking about a long-term goal: for example, communicating today that each individual plays a role in the physical transformation of the environment may be a *seed* leading tomorrow's adults to maintain a sense of responsibility when effectuating changes in the landscape. Thus, children were given the chance to think creatively about concepts they would develop over time, concepts they would gain awareness about as they grew. The selection and development of the concepts that the workshop aimed to convey was decided jointly by the various experts that participated in preparing the workshop.

The main aims proposed for this experiment included: raising awareness about views of the landscape, learning to distinguish natural components from man-made ones and coming to understand the landscape as a product of the community. It is worth mentioning that the landscape's aesthetic values were not taken into account because this is a difficult topic that is considered to form part of later stages of education.

Given that children's attention spans are fairly short, the work was organised into phases: moments of high concentration, such as those spent viewing slides, were alternated with recreational and manual activities, specifically open-air activities and collage-making. Therefore, the time spent working was divided in the following way: introduction to the notion of landscape and presentation of images and stories; visit to and observation of a landscape; collection of material; and reconstruction of the landscape in the classroom with drawings and collages.

When preparing the slides, it seemed appropriate to take the concept of *identity* as a starting point, and therefore to specifically show a series of images of the east slope of the Mount Etna volcano, which is highly visible in the area. Thus, images from the local landscape were chosen because of their appearance and history. Next, in an attempt to fulfil the first objective indicated, the children were continuously shown common and familiar components that are constantly visible to them during their daily lives (colours, vegetation, materials, etc.) but that are usually contemplated in a distracted way. Subsequent images created a simple and intuitive con-

nection centred on the idea that people and nature interact when people modify the land so they can inhabit it. The children were taught that there are many landscapes, and that these landscapes correspond to different people; that each individual plays an important role in this process. One of the concepts repeatedly asserted throughout the slide projection was that everything is landscape.

After the slides were projected, the children began working on making the collages. The idea of using this technique did not come about by chance: the workshops aimed to obtain a *product* that, while unpredictable and not pre-defined, would be the richest possible in terms of information susceptible to analysis. It was felt that if a large amount of newspaper and magazine clippings with images of flowers, trees, water, houses and cities was collected in advance and passed out to the children, they would have a wider range of image-tools for generating and expressing ideas. Thus, at the end of the slide show, without having planned for it and taking advantage of the school's different functional spaces outdoors (garden, vegetable patch, vineyard, terrace with views of Mount Etna), it was decided to alternate the time spent working with a walk in the open air, both to provide a recreational break and to collect materials of natural origin (leaves, flowers, stones, dirt) that were later used in the manual work.

Once the materials were collected, the time came for the students to show what they had absorbed so far through a collage. Like the slide projection, the collage-making activity was divided into three different and progressive phases: the first collage was made individually at home, the second collage consisted of completing the image of a public space and the third collage required constructing the image of the landscape and involved the whole classroom in group work.

At the end of the workshop, the students were encouraged to verbally express the experience they had been through. Gesticulating with their hands, they repeated what a landscape could contain. This, along with the manual work they carried out, is the product of the experiment. This type of experience is easier when conducted with children between 10 and 12 years of age, as they can write and therefore develop concepts that can be read comfortably, but this is harder for the youngest students.

Studying the reactions of the children and young people is surprising and fun. Their answers provide the opportunity to improve the activities in an exchange that is necessarily beneficial for both parties. It is as if we were to sew clothing made to fit children, but which could remain flexible and different in each case, a fact that teaches those in charge of the workshop to bear this necessary flexibility in mind. In this type of workshop, everyone – adults and children, teachers and students – is measured and enriched by others without distinction.

In the awareness-raising process being pursued,

attention should be directed toward two fields: education and training at school on one hand and spatial planning on the other. One tool that has been disseminated in different ways and with varied content in recent years is the ephemeral project or temporary installations, “those actions that are limited by a variable of time, because sooner or later (usually sooner) they end up getting diluted either spontaneously, or because they were only planned for a certain period of time” (*Low Cost. Efímero*, 2010: p. 85). They are often carried out in public spaces, in which the entire group is able to participate. People are drawn by curiosity; sometimes they only participate through the senses and other times they take part in an activity directly. These small events attract the youngest people, who act in turn as catalysts for adult attention. Hence, at the end of each educational experiment conducted in schools, there was an attempt to organise small installations outside school grounds but within a public space accessible to all. The materials produced were used, the manual work was exhibited – and sometimes supplemented with the help of people who had originally only stopped by to see – and the boys and girls explained the task they had performed to adults. This is a simple and economical way to enhance the memory of places, a procedure that may generate greater affection for public spaces among the community and give it the ability to evaluate the quality of those spaces over time. Seen from this new (ephemeral) logic, the project becomes an essential factor precisely because it can be an integral part of the awareness-raising process and can attain a nearly educational value, in addition to its aesthetic and planning values.

Everything stated here so far should form part of a single constant process, of a permanent commitment so that a culture of landscape can be taught in schools as a meeting place for many different disciplines. In brief, we should act to construct a landscape system that involves children first by entering the world of sensations and later by having them redevelop it until coming to the spheres of scientific experimentation and emotive experience.

The Landscape programme on the Educàlia website

Maria del Tura Bovet

The Landscape programme is a resource mainly aimed at facilitating educational efforts to put information and communication technologies in the service of specific educational purposes. It presents a series of activities for primary and secondary school students that properly follows the general methodology used in landscape studies. The dif-

ferent blocks of these proposed activities pose an approach to landscape analysis, assessment, prediction and prevention work.

Produced by Obra Social “la Caixa”, the programme was created in 2005 as the result of a long history of work on education on landscape that began in 1990. A series of materials and programmes arose during this earlier period, such as environmental backpacks, the Mediterranean project and the Historic Cities programme. It should be noted that the Educàlia website is currently the property of Fundación Telefónica.

The activities proposed as part of the Landscape programme aim further than just school settings. Together with parents, relatives and educators, it can serve as a resource with many opportunities for discovering, learning about and valuating everyday landscapes, whether natural, rural or urban. The programme’s ultimate goal is to encourage respectful attitudes and active participation in proper landscape management, thereby fostering a good quality of life for the community.

The programme starts with a concept of *landscape* as an open system that exchanges matter and energy with the outside world and is structured according to the interrelations of various elements (abiotic, biotic and man-made) that are energised by natural and human factors. The geosystem model is applied here, which focuses on landscape as the interrelation between the physical setting (the geo-ecological structure) and the social one (the socio-economic structure).

Landscape programme helps students to learn about the state of the environment by applying a scientific methodology and facilitating the link between the real and virtual worlds by using technologies for learning and knowledge. Thus, the programme is an interesting resource for discovering, learning about and valuating the landscape, and thereby for adopting attitudes leading to the understanding that the landscape is a key indicator of quality of life.

Education on landscape issues emerges as a social need to ensure that landscape conservation, management and planning pursues objectives and adopts approaches for action aimed at achieving improvements in the quality of landscapes – and by extension, of our quality of life. Furthermore, it encourages the populace to participate knowledgeably in discussions and consultations regarding actions with impact on the region. All of us are born, live and die in a real landscape, even if we may now spend part of our lives in virtual settings and landscapes. Nevertheless, real landscapes still give us a sense of belonging to an area, and this is vital given the fact that we are a tribal and territorial species.

The Landscape programme consists of five sections offering differentiated activities, from classification and research games to simulations. Playing always requires basic knowledge of some essential

landscape features. Four of the sections (Observe, Classify, Investigate and Act) contain a virtual game, while the fifth (Explore), invites students to discover real landscapes, whether nearby or farther away, by means of a guide that helps them to understand the landscape and provides a series of activities to perform *in situ*.

The Observe section consists of a selection of photographs of natural, rural and urban landscapes from all over the world. By examining them carefully, students notice the similarities and differences in colour and shapes between close and distant landscapes, in addition to discovering the feelings they elicit. Our senses are what we use to get information about our surroundings, and this section focuses its work on sight, specifically on the variety of colours and forms and on the different speeds by which changes occur. The sequence called "The passing of time" shows the transformations that take place in a landscape over the course of one day. This is a motivational exercise that provides useful guidelines for perception-based analysis.

The aim of the Classify section is to systematise observation and organise landscapes in an entertaining way based on an analysis that defines the components and energising factors that shape and maintain them. The game consists of classifying the different landscapes according to the dominance of the components that structure them and the factors that energise them. As the students answer correctly, the game gradually moves on to greater and greater levels of difficulty. This classification game boosts students' observational abilities, familiarises them with the components and energising factors of different landscapes and therefore helps them to understand their organisational structures, meaning their interrelations and dynamics. The activity also strengthens analytical and diagnostic skills.

The Investigate section facilitates the development of scientific research strategies by analysing and revealing the interrelations of a landscape's components through time, thereby allowing for prognosis later on. The section's game investigates the presence of waste in a single landscape and seeks evidence that it is increasing over time. The evolution of the landscape and its dynamics over time are revealed through virtual fieldwork, as students study how increases in detected waste transform components and energising factors over the centuries.

The activity in the Act section is a simulation exercise that asks students to imagine they are spatial planners using sustainability criteria. Students move from landscape analysis and diagnosis to prognosis, which involves anticipating changes in the landscape according to its dynamics. While the previous sections of the programme are more focused on the methodological stages of analysis, diagnosis and dynamics, this section brings all the stages together, especially prognosis. Therefore, the

simulation evolves according to the planning being done, and the consequences of the actions carried out on the landscape should be anticipated with a special concern to keep it within some limits of sustainability. The exercise shows a fixed territory located in a Mediterranean environment and a set of components that the planners will select from to create their landscapes. While they are being created, the exercise presents data from four parameters that the students will use to evaluate sustainability: quality of life, pollution, biomass and resources. The simulation uses graphic representations that reveal complex findings in a simple way.

The Explore section uses a virtual environment to make it easier to prepare for a trip to a real landscape. Using information provided by an expert system in the form of a guide personalised for each case, classrooms can plan the itinerary, design the fieldwork, gather data through a set of proposed activities and prepare a field notebook to learn about, value and enjoy landscapes. By facilitating work outdoors and providing expanded information, Explore helps students to better enjoy, understand and grasp the natures of different landscapes, and therefore to value them. Direct contact with real landscapes is essential for experiencing through the five senses, for conducting fieldwork and for facilitating learning and interpretations of the interrelations of the different components and dynamics; in other words, for grasping the complexity of the landscape firsthand and feel that they form part of it.

As an educational tool, the Landscape programme is part of a new generation of information and communication technology resources. Landscape becomes a technology for learning and knowledge when put into practice by teachers, who will be supported like never before in their role as leader and guide in the learning process. To make their task easier, the programme includes a section on educational aims that explains the materials that may be appropriate to use, their application, duration and their main content and aims, as well as a series of educational guidelines providing additional work and activities to get the most out of the resource.

In this planetary or *anthropocene* era, when globalisation brings worldwide technology and the international dissemination of culture, but also the globalisation of environmental problems, landscape studies help us to tackle global situations with a systematic approach involving both analysis and synthesis and to move forward in forecasting potential developments for achieving sustainable development.

Education holds the key to attaining this new, globally-based humanity. We educate in order to live together in society, and the society of the future is multicultural; it inhabits real and virtual worlds and shows the signs of *glocalisation*. We are in the conceptual era, shaped by an economy and society based on creative and empathic skills and on global

vision, rather than on the logical, linear and computational skills that characterised the previous era, the information age. So far, the development of society has been linked with empowerment of the left side of the brain, which is analytical and can go from the part to the whole. On the other hand, the right side of the brain is holistic and responsible for global vision, going from the whole to the part and synthesising it. The conceptual era needs to enhance the right-brain skills that enable us to have this global perception, as well as creative and empathic skills.

As presented in this programme, landscape studies as a system needs to use both sides of the brain, ranging from analysis to synthesis, from the sequential to the global, from quantity to quality and from vertical thought to horizontal thought. This holistic approach to a real topic, the landscape, will assist students in understanding where they are in the natural and social world and demonstrate the importance of our actions, as well as the need for ethics when making decisions in light of our responsibility for the planet.

III. Landscape education and its transfer to society

A human view on landscape. The role of NGOs

Gerhard Ermisher

Landscape has been defined in many different ways in recent years, but the best definition was already given about two centuries ago by Alexander von Humboldt (1769-1859): Landscape is the totality of all the aspects of a region. Humboldt also stresses the human factor which defines landscape. This holistic definition is closely reflected by the European Landscape Convention (Council of Europe 2000).

This holistic view is quite old and, for example, reflected in the paintings of Medieval and Renaissance painters. If one compares such pictures of the past, showing farm hands at their daily work, with

our modern agriculture, it is easy to see how the enormous change in technology and everyday life has also changed our perception of the landscape – a perception that strongly influences the way we treat the landscape. For modern man the meaning of the landscape has changed completely. It is no longer a place of production for our essential victuals but has become a holiday resort for most of us.

This is one reason why we tend to look after landscapes which have a high recreational potential and are perceived as especially beautiful or *natural*, but we do not take much care of every day landscapes. However everything is landscape. The rural landscape as well as the urban, the beautiful landscape as well as the devastated and over exploited. In fact, it is those landscapes which are most in need of management and care. But again, much of this is a question of perception. Industrial landscapes of the past can become hotspots of recreation and culture. The slate mining areas in Wales are a UNESCO world heritage site today – but only a century ago they were places of back-breaking labor. Now they are romantic places for a holiday trip with nice visitor centers in which one can learn about the hard living conditions of the past, while safe and snug and enjoying a good time out.

Normally we do not think a lot about such matters. It is the catastrophies and obvious problems which lead us to think more intensively about our relationship with the landscape. Floods and droughts or discussions about climate change are catalysts for such a debate. But also social problems can lead us to look more carefully at our relationship with the landscape. Urban landscapes with their social problems are a focus for such developments. But interestingly enough such problems also lead to new concepts and ideas about development and civic engagement. Most important is the realization that such problems cannot be solved without getting citizens to participate – and this can only be ensured by listening to citizens in the first place. Good landscape management does not only need to understand the ideas, concerns and demands of people, it also has to integrate people in the process.

The European Landscape Convention and European institutions

The need to care of our landscapes was apparent to many decision makers as well as interested parties for quite a long time. The Council of Europe developed these ideas into a new convention, which was published and opened for signature in 2000 in Florence. First of all the Convention endorses a holistic view of the landscape and stresses the importance of integrating people in the understanding and management of the landscape at all levels. As a piece of formal law the European Landscape Convention can be seen as one of the best conventions ever written. It had the advantage of being able to draw on many conventions already produced by the Council of Eu-

rope, the UNESCO Charter on World Heritage and legislation by the EU. But laws and conventions can only set the framework for civic action. Therefore it is important that the Landscape Convention stresses the need for civil society to participate at every level of decision making.

The guidelines for the implementation of the European Landscape Convention stress the fact that participation must be real and effective, not reduced to formalities or a mere information process and some superficial debate at the end of a specific phase of the planning process. On a European level, the two great European institutions, the European Union and the Council of Europe, have created their own methods to enable the participation of European citizens.

The European Union has created a very direct and open process of consultation, which is open to everyone through the internet. This process is very transparent. Not only are all citizens invited to participate, the interventions are also accessible to every interested person on the internet. Unfortunately these opportunities have not been used by European citizens as much as one would have expected and hoped for.

The Council of Europe does not have the legal power of the European Union, but it represents nearly all of geographic Europe and through its conventions and its history as a defender of democracy and human rights, it has a very good reputation with many NGOs. The participatory process is different, but it has been given a greater formal importance quite recently. The participatory status of International NGOs (INGOs) is unique because it makes civil society the fourth pillar of the Council of Europe. These four pillars consist of the Council of Ministers (the governing board of the CoE), the Parliamentary Assembly (which represents the democratic parliamentary structure of Europe), the Committee of Regions (which represents the local and regional governments) and now includes the Conference of the INGOs, representing civil society.

Civil society and the landscape

Civil society and civic engagement are great words, but they are not very clearly defined and can mean many different things. If we accept the holistic definition of landscape given above, then in terms of landscape, civil society really does include everything. We all are influencing the development of our landscapes through our daily decisions. However this is a very unintentional way of shaping the landscape and when we talk about civil society we normally mean a reflective, conscious approach in which we want to shape, change and manage things. To allow people to do so is essential - understanding the need for it, being well-informed and being able to express their ideas - either as individuals or in an organized way through initiatives, organizations or

even ad hoc groups. Therefore knowledge and learning are important aspects of civic engagement.

From my own experience in the Spessart, a forested upland region in the heart of Germany, and from examples in other parts of Europe, especially Great Britain, I see a process of three steps as essential for civic engagement in the landscape: First of all, to instill a sense of pride, to develop a sense of ownership from which comes a sense of responsibility. This can best be achieved by hands-on experience. One possibility is through archaeological excavations, which have a great attraction for many people. Some volunteers work on the site for a full campaign, for maybe 8 or even 12 weeks. Some come regularly, once or twice a week, others just drop in and have a go for a short time. School classes can be attracted to visit the site, and even pre-school children love to visit an excavation. The fact that it is not Stonehenge they are excavating is not important, - it is the local aspect that is much more important. It is crucial to link the excavated area with the local history and the story of the village, the district of the town or city where the excavation takes place. It is a playful way of learning, about archaeological methods as well as about the local history. It is a place to make new contacts and a social event.

Another method of raising awareness is through cultural pathways, or as they are also called, historic trails or thematic trails. The same rules apply and these trails should also be constructed together with the local people. One of the most important aspects of this approach is to show how diverse the features making up the landscape can be. For most people cultural heritage is defined by the ancient temples, medieval castles and cathedrals they visit on their holidays. To perceive the landscape on their own door step in the same way is an alien principle to them. It is fascinating to see how much the perception of their own landscape does change, as soon as people realize that the small things they know so well can be seen as part of a bigger picture.

This requires a lot of respect for the volunteers, especially by the experts, and this is one of the key elements to success, not only for this sort of educational work on the landscape, but for civic initiatives at large. They are bound to bring volunteers and experts together and they have to find a common ground and language and a mutual understanding, which is not always easy, given their different backgrounds - and interests - in many cases.

This is all about identity, a word often used by politicians as well as by experts to describe what it is all about. For most people, identity has a strong local character. This is true in a double sense. It is the small community which is the centre of life and which people are attached to. And consequently this is where they get active and engage in civic affairs.

The role of landscape networks

The European Landscape Convention has promoted

many initiatives, such as landscape networks: RE-CEP-ENELC, the European Network of Local and Regional Authorities for the European Landscape Convention, UNISCAPE, a network for university institutes, and CIVILSCAPE, a network for NGOs concerned with landscape and especially dedicated to the European Landscape Convention.

CIVILSCAPE is a very young organization and it has a most difficult task: to bridge the gap between the significant involvement of citizens in landscape issues at a local level and policy making at the European level. This is important, because most of the real work done to manage, improve, protect and deal with landscape generally takes place at the local level. On the other hand, most of the policy making, laws, conventions and regulations influencing landscape management at the local level are done at a national or European level.

For top level NGOs this is the greatest challenge: to make their members aware of the possibilities and explain that it is worthwhile to make the effort. They should not only lobby the European institutions, but first of all lobby their own members to invest time, energy and money in that struggle. Because to live in a democratic Europe and enjoy the privileges of our democratic society comes with a price: the price is responsibility and engagement. And the landscape is the natural place for this to happen.

Education on landscape through literary heritage

Anna Aguiló

Literary heritage is an essential reference point for the shaping and defining of the collective imaginary of a culture, and it should be treated by scholars and government officials in the same way as other forms of cultural heritage which are commonly recognized and protected, such as archaeological or architectural heritage. The tangible literary heritage which has traditionally been collected in libraries or archives must be complemented with the intangible, immaterial literary heritage, which is expressed by the symbolic power of words, and constitutes a whole world in itself. Its point of reference is the most immediate reality, constructed and mythified by the complex and untransferable cogs of one's own language.

The process of personal identification with one's surroundings, history and landscape, constructed by the works of a writer in the imagination of his or her readers, becomes the backbone of a collective identity. In the current transformation of the world towards globalization, this becomes of fundamental importance on the other side of the scale —

the local—, being a powerful and vital balancing factor which must act as a counterpoise. Concepts such as *genuine*, *rural* and *ethnic* do not have to be in opposition with *universal*, *urban* and *global*, but rather they can complement each other harmoniously. The local dimension has universal implications when it is impregnated with quality, rigour and coherence.

The literary heritage centres which are strongly rooted in the territory can contribute to the recognition of these concepts and to the passing on of socially cohesive values, by means of an essential resource —literature— whose educational role cannot be overlooked or undervalued.

Landscape, literature and education

Familiarity with and awareness of a landscape, a territory or a specific geography as a result of reading a piece of work of one's literary tradition could therefore become a useful educational strategy leading to a cross-sectional treatment of a number of subjects. Probably the biggest obstacle to be faced will be to make sure that students—as well as the population reading very little—discover the virtues and joys of reading from their own experience. We can affirm that throughout his work, the writer Josep Pla describes the landscape and the characters of the time that, in his own words, "he was due to experience". We will use his literature to continue the discussion on literature, landscape and education.

"Farmers create the landscape every year" (Pla, 1968: p. 376), Pla asserts. The landscape is the result of human activity and at the same time has been a changeless vital context over many centuries. In terms of artistic representation, until the Renaissance the landscape was considered to be an ornament, a backdrop with purely decorative functions against which human existence unfolded. From the Renaissance onwards, however, the conception of landscape changed radically, becoming a key element of both life and feelings, a mirror reflecting people's hopes, dreams and fears. Human beings are one more element of the landscape. "I like landscape paintings. What I like even more is to contemplate a real landscape. And what I like most of all is to actually become a part of the landscape, something small which is contained in the landscape", (Pla, 1955: p. 215), says Josep Pla elsewhere.

Rekindling the desire to read is a challenge within educational and government circles which those of us in literary heritage centres can help to achieve. Our aim is to act as an educational resource which encourages young people and the public in general to enjoy reading, to understand the transcendental pleasure of reading literature, of experiencing other lives and new worlds, fictional landscapes and real landscapes. For this reason, educational programmes aimed at discovering the landscape and literature must be carried out with rigour and quality, based on reliable literature.

In recent times, awareness of this problem has

even led to First World governments launching campaigns and programmes to promote the joy of reading, with the aim of making citizens aware that in order to live and work one should be able to understand and interpret a text, and to describe and argue one's own points in writing.

Espais Escrits (Written Spaces): The Catalan Literary Heritage Network

In 2005, *Espais Escrits*, the Catalan Literary Heritage Network, was set up. The need to raise the profile of a very heterogeneous group of organizations which work to protect and disseminate the legacy of writers at all levels of society, and above all, to remind public institutions of their existence, led to the setting up of this association in order to unite forces. The core proposal of *Espais Escrits* is based on the interrelatedness of heritage, that is to say, on the idea of giving value both to the literary heritage as we have conceptualized and defined it (www.espais-escrits.cat, 2009: Seminars) and to natural heritage. We place literature in its proper space: where it was created, the literary landscape—symbolic or real—, the home or work environment of the authors, their place of birth, death, and journeys made...

The different seminars on literary heritage and territory which have been held since 2005 have provided tools for reflecting on and defining the value of the intangible, and have shown the many possibilities of its virtual and direct management, both in tourist and in educational ambits.

The most recent project of *Espais Escrits* is the *Mapa Literari Català* (Catalan Literary Map), which can be consulted on www.mapaliterari.cat. This piece of work is about georeferencing Catalan literature by putting the work of Catalan writers on the map at a worldwide level, under the guidance and quality supervision of the network associates. The format of the map has literary routes as a precedent—these were popularized some years ago and have been used in the tourism and educational world as a way of making literature known in a specific geographical area.

Applying information and communication technologies to the concept of literary routes catapults literature onto a global geographical sphere, overcoming the reductionist view of the literature of a small county, and granting worldwide visibility to the great writers of Catalan culture in all parts of the world. The virtual nature of digital applications such as Google Maps and Google Earth broadens the level of attention given to Catalan literature and culture, which until now has had little recognition or international profile.

An example: the Josep Pla Foundation

The Josep Pla Foundation, an organization dedicated to protecting, studying and disseminating the literary heritage of this writer, has carried out a number of promotional activities on Pla's work over

recent years, which at the same time have become educational activities in the broadest sense of the word, for all kinds of levels and for on-going training, on the twin subjects of literature and landscape (www.fundaciojoseppla.cat)

The Josep Pla Route (1993), the literary walks "A peu Pla" (2006), a number of small scale temporary exhibitions such as "Josep Pla and the painters" (2001), "Günter Grass – Josep Pla. Through the Pathways of the Empordà" (2008) and "Pla, Hermós and Others" (2008) are examples of projects aimed at studying and disseminating literature connected to the landscape.

The participation of the Josep Pla Foundation in the Catalan Literary Map project of *Espais Escrits* is particularly important in terms of the significant opportunities it provides for increasing references to Josep Pla's work. The implementation of the Josep Pla Route, the creation of new routes, following the journeys of the writer as narrated in his prolific journalistic and literary texts, or the placing of the best Catalan prose of the 20th century on the map at a worldwide level are some of the immediate challenges for the institution.

By way of conclusion, it is important to reinvigorate the need to place literary heritage within the basic heritage inventory of Catalan culture and to highlight the educational value of literature connected to the territory, as a primary reference and a very effective tool for accredited and on-going training, as well as the role that heritage centres, striving for quality, should have in the development of training resources.

Civil society, landscape and education in Ireland: the Landscape Circle Guide

Terry O'Regan

In his 1983 book *Laois, An Environmental History* John Feehan wrote "The landscape is an open book. From an educational viewpoint it is a resource book of incomparable richness." John has been a landscape teaching giant on my shoulder for many years, through his Irish television series, books and lectures.

Giants in the landscape are nothing new—in 1605, Miguel de Cervantes illustrated the extremes of civil society with his two contrasting characters—Sancho Panza solidly represented the accepting side of civil society and Don Quixote representing the reactive side; ever willing to challenge the *status quo* if he believed it to be a threat to his world, his landscape. For him the windmills, those giants with flailing arms represented a perceived threat

—perhaps the power of the business and political sectors. Civil society needs the reliability and calm sanity of its Sancho Panzas, but it also depends on the spirit and courage of its Don Quixotes, provided that the necessary education process is in place to protect them from windmills posing as giants or giants posing as windmills! Cervantes anticipated the Irish writer John O'Donohue who in his landscape 'n soul book *Anam Cara* wrote: "the way you look at things is the most powerful force in shaping your life. In a vital sense, perception is reality."

It is said that seeing is believing; but perception depends on understanding and understanding is shaped by education. *Civil society*, *education* and *landscape* are powerful words, seemingly easy to comprehend, yet difficult to define - dynamic words in active evolution, essential building blocks for all civilisations.

Our landscape is a mirror that honestly and occasionally starkly reflects the communal culture of our time. Ideally it should be one of a piece; unfortunately it is all too often fractured into a discordant jigsaw of many disoriented pieces.

Life is a high risk assumption. Civil society assumes that government and business will always behave responsibly —caring sustainably for people and nature. Government and business assume that civil society will always behave *responsibly*— compliant to their interests, not asking too many awkward questions. Fragmented landscapes ask hard questions, but usually provide the answers if we can but see the obvious. The new symbol of the Irish landscape is no longer a rampaging tiger; it is a very large question mark.

In late October 2002, I first heard the words of Antonio Machado —"There is no road, only foam trails on the sea" leading me to the even more telling Machado quotation— "Walker, there is no road, the road is made by walking" (Machado, 2004: p. 280). Both quotations are relevant to this paper as the most important aspect of landscape is how we experience it, not necessarily the landscape that appears to lie ahead, but rather what we have experienced as we create our own paths and roads through the landscapes of our lives, mapping our memories.

On the evening of my first visit to Barcelona in 2008 I came to a spellbound halt on Passeig de Gràcia across from Gaudi's Casa Batlló —transfixed by the extraordinary complexity, unity and fairy tale joy that emanated from the building, yet conscious of the many people walking past seemingly ignoring Gaudi's creation. This is the *blind-side* of landscape familiarity. Our local landscape usually resides in our sub-conscious and thus cannot always depend on us for its defence in the face of damaging interventions or even destruction. Landscape education is vital if we are to have an informed, alert civil society; a civil society that realises the importance of values, of sustaining cultural and natural heritage within the landscape of a constantly developing

economy. We cannot afford the luxury of consigning our landscape to the vague margins of our sub-conscious awareness!

Education conditions our understanding of landscape and the expectations that drive our actions as a responsible civil society, aware not only of its landscape rights but also associated landscape responsibilities. Education is an interactive mix of schooling, study and experience. The difficulty with education is that the student has to be receptive to the message and that is a challenge for teacher and pupil.

For better or worse Ireland avoided the ravages of the industrial revolution and the destruction of the Second World War. We have an extraordinarily diverse rural and coastal landscape and some fine urban landscapes, a bountiful resource and perhaps that is why we have not been as responsible as we might have been in protecting landscape quality in the face of recent economic and infrastructural development.

In common with many of our European neighbours we have a comprehensive planning process, but landscape has not been a high priority for us. Despite Ireland having signed and ratified the European Landscape Convention, landscape is not specifically mentioned as a national resource in our constitution and is effectively sidelined in the current Planning & Development Act (2000). Landscape quality is largely treated as an optional aspiration rather than a necessity of life in our municipal development plans.

Landscape Alliance Ireland and other organisations and bodies —most notably our Heritage Council, have been agitating for improvements and currently a National Landscape Strategy is promised by the government. This should improve the situation but it has many hurdles to clear before it becomes an effective reality. A landscape sensitive planning process requires a fully developed landscape planning framework including expert landscape character assessment. It also requires an informed landscape literate civil society.

The European Landscape Convention is a fully integrated approach to landscape care and management. It is useful to look at it in the context of a complete circle of actions. The Landscape Alliance Ireland 'Marking Progress' template where values are assigned to each convention article requiring action is a recent Landscape Alliance Ireland initiative to further encourage the implementation of the European Landscape Convention —see the Landscape Alliance Ireland web site.

The European Landscape Convention is built in part on the personal landscape of each individual citizen, in part on the communal landscape we share as a civic society with its strengths, weaknesses, opportunities and threats and in part on the rich heritage of European civic legislation.

The legislation, strategies and instruments that

will comprise the Irish National Landscape Strategy must respond to the spirit of the Irish constitution and address the concerns of citizens individually and communally with regard to landscape. That process must involve a clear recognition of landscape in the constitution.

In comparison to the progressive legislatively integrated implementation of the European Landscape Convention across Europe, progress in Ireland has been frustratingly slow. I feared that there was a danger that the people's landscape could get lost in the process and that in part was my reason for writing the landscape circle guide—to empower the citizen as a driver of landscape legislation.

If we are to learn the secret of landscape we must have the necessary tools, in particular those tools that will support the vital work of landscape awareness-raising and landscape education in all sectors of society.

The Council of Europe works on many diverse integrated levels and initiatives. One such initiative has produced a very effective landscape heritage tool—the CEMAT *European Rural Heritage Observation Guide* published in 2003. It inspired me to write and publish the *Landscape Circle Study Guide* as an associated awareness-raising/education tool.

The guide in booklet form describes the seven integrated steps in detail and is accompanied by explanatory notes, illustrations, reference lists, legislative references, practical fieldwork advice and sample report sheets. It is based on the use of a 1:50,000 map. A landscape circle is selected for study using a simple plastic template. The radius of the circle is likely to be 0.5-1 km for urban studies, 2 - 3 km for a small town or village with hinterland and up to 5km for rural landscapes of low complexity.

To test the validity of the landscape circle approach I chose a specific example in West Cork, Ireland to the southwest of the town of Clonakilty. With a radius of 2 km, the Rathbarry Landscape Circle demonstrates that a relatively small circle can contain a landscape of considerable diversity and high distinctiveness and yet be manageable for a small group, or even an individual, as a study area. The Rathbarry Landscape Circle contains many of the landscape elements common to the coastal areas of South West Cork. But it also features the somewhat less common demesne landscape of Castle Freke with its more open landscape in the vicinity of castle and its very striking field stonewalls. The Rathbarry Landscape Circle is crowded with historic remains, artefacts and ghosts. The integrity of the Rathbarry cultural landscape is vulnerable; it may well be unique on an Irish scale and possibly on a European scale. The implementation of a landscape circle study would help to crystallise the local understanding of landscape and assist those contemplating large or small interventions in the area to do so in a manner that is fully cognisant of its very distinctive landscape character.

Aside from its use as a template for undertaking a landscape study, the landscape circle is also useful as a versatile tool for the examination of the landscapes of our lives. I recently carried out a brief exercise where I used the circle to study the landscape of my early years in Waterford in the southeast of Ireland. It proved to be a very educational exercise in understanding my own life-long landscape learning curve!

Each citizen in each generation carries a unique remembered familiar landscape, equally important to each individual and one has to ask the question as to whether the official Irish landscape today or the landscape of official concern recognises the legitimacy of those remembered personal landscapes, those secret precious places.

In a very real sense we own those remembered landscapes and as responsible owners we should award them their own circle!

Sculpture-in-the-round is an art piece that can be viewed from all sides. Theatre-in-the-round, also viewed from all sides originated with the ancient Greeks and Romans and is popular again today. Landscape-in-the-round is a useful descriptive term for the dynamic, interactive landscape addressed by the European Landscape Convention and the Landscape Circle Guide – the players and audience are interchangeable and the set is under continuous construction, de-construction, reconstruction and all too often too much destruction.

A circular view of landscape can be usefully and critically applied to individual projects. Last summer I enriched my holiday in the town of Clifden in Connemara in the West of Ireland by undertaking an informal landscape study. West Connemara is blessed with a bounteous, glorious landscape. Clifden sits in the middle, the ideal touring centre for visitors. It used to be a wonderfully situated compact town, nestling in a wooded valley and hill landscape, set against the classic Connemara backdrop of the Twelve Bens; it overlooked a picturesque inner estuary and very attractive small harbour with old stone warehouses, a town comfortable in its skin. The town hasn't moved, but it is an uneasy place now, as untrammelled development led its citizens to ignore its landscape context and it turned its back on its finest asset.

I generally prefer to refer to examples of best practice, but sometimes we must examine our worst failures to educate all sectors of society. If a picture is worth a thousand words, a landscape circle study of a badly damaged landscape must be worth a lifetime in a school room.

The circle template is both a microscope and a telescope with the potential to capture, ferment and distil the essence of a landscape. I am not aware of a full landscape circle study having been completed, but it is being actively used as an educational tool in many countries. Landscape Alliance Ireland has plans for landscape circle workshops and a series

of International Landscape Summer and Winter Schools.

In his circular landscape poem “To the Foot from its Child”, Pablo Neruda laments the imprisonment of our feet in shoes and boots that blindfold them from the landscapes they traverse. “Little by little in the dark it began, to interpret the world after its fashion, never knowing its other foot, still enclosed, groping for life like a blind man” (Neruda, 1974: p. 185). Are we as blind to our landscapes as our poor imprisoned feet?

In his novel *The Shadow of the Wind*, Carlos Ruiz Zafón introduced us to the Cemetery of Forgotten Books—in the backstreets of Barcelona—a sanctuary for every good if forgotten book. Is each of us carrying our own Cemetery of Forgotten Landscapes—our sanctuary for the spirits of our places, spaces and landscapes?

Baba Dioum, Senegalese environmentalist in his 1968 address to the International Union for the Conservation of Nature effectively composed an anthem for sustainable education. “In the end, we will only conserve what we love, we will love only what we understand and we will understand only what we are taught.” We all have a wonderful universal landscape in need of our love and understanding. Universal civil society is in urgent need of landscape education, landscape circles are one answer!

The European Academy for the Culture of Landscape Petrarca

Laurens Bockemühl

Landscape is not a reality in itself. Landscape is a picture of the relationship between man and his environment. To talk about landscape means in fact to be able to look at and think about something that we can consciously perceive through our senses which is outside of us. It is well known that landscape is a whole composed of the interaction of human beings and their environment. We are part of the landscape but at the same time we are able to stand back from it. So we feel separate from the scenery which seems to be only on the outside of us. This separation allows us to be conscious of what we can see and experience. Against this background, the work of the European Academy for the Culture of Landscape Petrarca mainly focuses on the relationship between human beings and landscape. The supporters of the Academy are convinced that the first stage is to educate and raise awareness if we wish to understand our modern landscapes and find new ways of sustainable landscape development.

The Italian poet Francesco Petrarca was one of the few people living in the Middle Ages who described the experience of being consciously separate

from his own environment. This happened in 1336 when he climbed Mont Ventoux to enjoy the view of the landscape from there. In the Middle Ages there was normally no separation between man and the surrounding nature. To feel separate from our environment is a typical dilemma of our times and our modern consciousness. This development has led to our losing contact with our own living environment. The degradation of our environment leads us to search for a new and conscious approach to renew the connection to landscape.

On the one hand it is a positive characteristic if we are able to be conscious of our landscapes nowadays. This also means being free and taking responsibility for our own actions. On the other hand there is the risk of losing the connection with the inherent context of life in the landscape. If we look at ourselves we can easily become aware of the fact that most of the time our inner life, thinking, feeling and attention, is not connected to the surrounding landscape. It is increasingly influenced by man-made pictures, theories and virtual realities. Our intentions are dominated by concepts we impose on our environment without listening to the specific qualities of a given landscape. This becomes progressively more visible in the landscape.

European Academy for the Culture of Landscape Petrarca feels certain that the degradation of our landscapes is connected to our way of thinking and looking at landscape. If we are ready to hear and see openly, we can become aware of our own limitations and deficiencies. This is one of the keys to really paying attention to and understanding other people with completely different viewpoints and opens the mind to consider landscape in a broader way. The Petrarca Academy therefore wishes to lend increased support to researching ways for training perceptive faculties at various levels in order to promote an independent capacity for judgement as a basis for taking action. The main aim is to develop a sense for the characteristics of living processes in the landscape and to recognise their interaction with aesthetic and physical effects.

The Academy for the Culture of Landscape Petrarca was founded in 2000 and one of its main aims is to support the implementation of the European Landscape Convention. The work of the Petrarca Academy is based on long-standing research carried out by Jochen Bockemühl since the end of the 1960s at the Research Institute of the Natural Science Section at the Goetheanum in Dornach near Basel in Switzerland. This research has contributed to developing the faculty of forming an insightful connection to the most diverse natural phenomena and aspects of landscape and of evaluating these in a relevant way through personal experience. This has happened in many European and non-European countries, involving different people and different landscapes.

The Petrarca Academy organises landscape

seminars, conferences and individual lectures. The landscape practice weeks have a long tradition up to the present day. Work during these weeks mainly focuses on exercises to improve the faculties of sense perception. But these exercises are always connected to actual questions relating to the landscape we work in. So there is always a partner who invites Petrarca to give advice or support for landscape development. Each week is part of a project or long-term development. The project partners include organic farms, therapeutic and social institutions, land owners and societies and institutions for nature and environmental conservation.

The most recent example is the Petrarca Landscape week at Feuilla near Perpignan in France (23rd to 29th May 2010) (see www.petrarca.info). Feuilla is a small village with about 100 inhabitants on the edge of the Pyrenean Mountains. Like many villages in mountainous regions, it is in danger of being abandoned or only inhabited during the holidays if no change is in sight. The mayor and other representatives of Feuilla are willing to do something to counter these tendencies. They are looking for new ideas for future development. For them it is a question of their own identity. It was against this background that the Petrarca Academy was invited to explore and discover what can be called the *genius loci* of the place jointly with them. The results will serve as a basis for taking action and for finding the right guidelines for future development.

The work during this week mostly took place in groups outside in the landscape, in the village and its surroundings. To deepen our direct connection to the landscape, Petrarca has developed a large range of exercises which can be introduced spontaneously depending on the working process and the people taking part in it. It is therefore always an individual and open-ended process. The so-called leaders also participate without presenting any results. It is up to the group to find results and share these with all the other participants in the seminar. The role of the leaders is to be facilitators only as regards managing the process and training abilities.

This is why the work of the Petrarca Academy is always connected to education. It is not intended to teach people how the landscape should be defined, seen or interpreted. Petrarca wishes to train the faculties for encountering landscape without preconceptions which is the first step to becoming more connected and to really understanding the inherent context of life.

On the one hand, human beings need to learn to develop their aims and the way in which they work from the perception of nature. On the other hand it is necessary to reflect on their own relationship to that which is perceived through observation. In general we have to deal with the fundamental contradiction of being either connected to the landscape or reflecting on it. A fundamental element of the workshop is therefore to alternate regularly

between the work outside when we perceive and experience the landscape and the work *inside* which means reproducing our inner images and impressions and thinking about these experiences.

For any conscious perception we need to open our senses to the impressions from outside. But at the same time we need to form concepts. It is an extremely uncomfortable feeling in those rare moments when we are not able to put sense perception and concepts together. This can happen for example at night: we see a shadow in the dark but do not realise what it is, so we are afraid until the moment we have recognised it, meaning we have found the concept. So there is always an active part in our perception, something we have to form or find in ourselves to complete reality. This is a very important fact to note. But at the same time our concepts can hinder us from going deeper. Usually if we have realised that this is a table or a tree we are satisfied and our attention will turn to other things.

To use terms and concepts means to reduce the phenomena, so now we try to diversify, to recognise reality in its diversity. Thus our image of the tree becomes richer. We use drawing and painting as a useful tool because they stimulate our attention. I concentrate on what I have seen in order to draw or paint it.

All impressions create within us something we can call an afterimage. After a long and intensive day working in the landscape the afterimage appears after a certain time, for example in the morning when we have slept and digested our impressions, as it were. Like a dream this afterimage is very delicate and not easy to capture or to express. It is a certain atmosphere or image in which all my impressions of the day before are integrated. It gives us the very beginnings of an idea of the character of the landscape we have studied.

We increasingly look at the details with a changed outlook. What is the role of this or that detail in the whole? How can we see the relationship between the details? Where are the *limits*, contrasts and breaks or transitions in the landscape? We are increasingly able to develop a certain sense for the inherent concept of life within the landscape. This is something we cannot see in the way we normally look at things. It is not something we can define. It is like an image of a characteristic form, a typical gesture. To become aware of this we need a sort of artistic intuition. We can call this intuition also the sense for the inner *sound* as Vassily Kandinsky describes in his book *Concerning the Spiritual in Art* (Kandinsky, 1959).

To develop these kinds of perceptive faculties requires elements of both an artistic and a scientific approach: artistic in the sense of aesthetic in its original meaning as the art of conscious sense perception and experience; scientific with regards to the comprehensibility and transparency of the results. This enables us more and more to experience what

we can describe as the *whole* or the *genius loci* of a landscape in a conscious way.

It goes without saying that the criteria and ideas for a future development of landscape do not evolve automatically out of this kind of work because they depend on the individual aims of the people living and working in the landscape. But working like this will intensify their relationship to nature and create a fundamental respect for the integrity of nature. It will change how people interact with the landscape so their activities will no longer be destructive but creative in a healthy way.

In this way the Petrarca Academy for the Culture of Landscape hopes to promote a sustainable cultivation of a human and at the same time viable landscape. For further information about the activities of the European Academy for the Culture of Landscape Petrarca and its background.

We are Making our Landscape: an educational and awareness-raising project

Nataša Bratina Jurkovič

In recent years, the Slovenian Association of Landscape Architects has become aware that, within this profession, there have been many advances in the areas of research, landscape evaluation and spatial planning, while, on the other hand, the same cannot be said about citizen education and awareness-raising on the importance of landscape. In order to try and change this tendency, the project *We are Making our Landscape* was initiated in 2004. The aim of the project was to disseminate information on the landscape to the general public, and, more specifically, to increase awareness on Slovenian landscapes. The idea and main objective of the project was to put Article 6 of the European Landscape Convention, on awareness-raising, into practice.

Economic and social development has an impact on what the landscape looks like and on its transformation. Given that we cannot put a stop to the changes taking place in the landscape, we have to face them in a conscientious and creative way. In order for the management and planning of the Slovenian landscapes to take place in a creative way, it is vital that both professionals and the general public become familiar with them. It is important to realise that the visual characteristics of the landscape depend on the mental images that society has of them, and that mental images have an influence on the relationship people have with the landscape, and, therefore, on the activities which are carried out on this landscape. For this reason, the quality of the landscape depends to a great extent on the processes

of development, as well as on individuals and their willingness to make decisions both on the future of the territory and on the future of their landscape heritage.

Through this project, the Slovenian Association of Landscape Architects wanted to broaden the perception that children and adults have of their every day environment and to make them aware of the quality of the landscape, in order that from a young age, people's relationship with the environment, physical space and landscape is well-informed. The project aimed to encourage children and adults to observe the landscape of their every day surroundings and to perceive its qualities, in order to raise their awareness of the environment, space and landscape from the youngest age possible. For this reason, the project focused on training educators, mentor teachers, children and parents, as well as the general public. With the suggestive title *We are Making our Landscape*, the aim was to highlight the fact that the attitudes and way of life of all those who live in a given place have an influence on the landscape, and that, as a result, we all contribute to creating our every day landscape.

The project, which lasted from October 2004 to May 2005, included various activities and events: the publication of a series of posters on the diversity of Slovenian landscapes; the organization of a seminar which included a workshop to inform and educate teachers and mentors on this project; the publication of material produced in the workshop; a drawing and photo competition aimed at children between the ages of four and fifteen, with an exhibition of the selected works; and finally, the presentation of the project at the international congress *Landscape and Society*, held in Ljubljana in 2006. The whole project was implemented by the Slovenian Association of Landscape Architects in collaboration with the Department of Landscape Architecture of the Biotechnical Faculty of the University of Ljubljana, and with the financial support of Slovenia's Ministry of the Environment and Spatial Planning and a number of sponsors.

The competition and subsequent exhibition were two of the activities that were best received. The overall aim was to observe one's own landscape and make a representation of it via drawings, models and photographs. A total of 90 primary schools and 43 preschool education centers participated. The subjects of the majority of the works submitted were natural and cultural landscapes; cities and urban landscapes; landscape patterns (sometimes portrayed in an abstract way); children and school playgrounds; private gardens; specific elements of the landscape (trees, flowers, houses, windmills, etc.) and, obviously, people and animals as elements of the landscape.

The project received great recognition in Slovenia, both for its creativity and for its capacity to stimulate reflection on landscape values among

children and educators. To a great extent, the successful functioning of an integrated landscape development system largely depends on social awareness and knowledge about the importance of landscape. For this reason, it is vital that education on landscape and its role in everyday life is included in the educational system at all levels. The project We are Making our Landscape can be used as a model for these type of educational and awareness-raising programmes.

Notes sobre els autors

Anna Aguiló és llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat de Girona i la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora de Llengua i Literatura Catalana d'ensenyament secundari. Directora de la Fundació Josep Pla des de l'any 1992 i responsable de la gestió del patrimoni literari de Josep Pla que s'hi duu a terme en els àmbits de conservació, difusió i estudi. Presidenta des del 2005 d'Espais Escrits, Xarxa del Patrimoni Literari Català.

Roser Batllori és professora titular d'Universitat de Didàctica de les Ciències Socials, a la Universitat de Girona. Després d'uns anys a l'escola primària, dedica la seva activitat professional a la formació inicial de mestres i professorat de secundària i a la formació permanent del professorat. Ha publicat materials didàctics, llibres i articles en revistes d'educació i de didàctica de les ciències socials.

Laurens Bockemühl va estudiar Geografia i va treballar durant setze anys a l'empresa alemanya de consultoria i planificació ambiental Froelich & Sporbeck. Ha participat en les activitats de l'Acadèmia Europea per a la Cultura del Paisatge Petrarca d'ençà de la seva fundació i actualment n'és el coordinador.

Mària del Tura Bovet és llicenciada en Farmàcia i en Geografia i Història. Doctora en Geografia. Investigadora del Servei de Gestió i Evolució del Paisatge de la Universitat de Barcelona. Autora i coautora de diversos articles, guions i publicacions sobre paisatge, sostenibilitat i educació mediambiental. Investigadora, assessora i coordinadora de projectes de recerca de paisatge. Professora de màsters i cursos d'especialització de paisatge i medi ambient.

Jaume Busquets és geògraf paisatgista. Actualment és el responsable de planejament de paisatge del Departament de Territori i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya. Ha treballat en els àmbits de la gestió i l'ordenació del paisatge i és autor de diverses publicacions sobre aquests temes. Ha estat codirector del Màster en Intervenció i Gestió del paisatge de la Universitat Autònoma de Barcelona i ha participat en nombrosos projectes d'educació formal i no formal en paisatge.

Benedetta Castiglioni és professora ajudant al Departament de Geografia de la Universitat de Pàdua (Itàlia). El seu principal tema de recerca és el paisatge i, més concretament, la relació entre les persones i el paisatge. El seu enfocament inclou tant reflexions teòriques com l'anàlisi d'estudis de cas. És experta del Consell d'Europa en l'àmbit de l'educació sobre el paisatge.

Maguelonne Déjeant-Pons, és doctora en dret per la Universitat de Montpellier. Ha publicat diversos articles i llibres relacionats amb la protecció de les zones cos-

taneres i marines, la diversitat biològica i paisatgística i el dret al medi ambient. Actualment és cap de l'Àrea de Patrimoni Cultural, Paisatge i Ordenació del Territori del Consell d'Europa.

Antonio Díaz és llicenciat en Geografia i Història per la Universitat de Santiago de Compostel·la. És catequètic d'educació secundària i actualment treballa al IES Eusebio da Guarda de la Corunya. Va formar part del col·lectiu Aula Sete per a l'educació de les ciències socials i va ser membre de l'equip de coordinació del Proxecto terra des dels inicis, l'any 2000, fins al 2009.

Gerhard Ermischer va estudiar Història i Arqueologia a la Universitat d'Innsbruck i a la de Southampton, i es va doctorar en Història Medieval. El 1998 va fundar el projecte arqueològic Spessart, que presideix des del 2007. Des de l'any 2008 ocupa el càrrec de secretari general de CIVILSCAPE i participa en nombrosos projectes finançats per la Unió Europea relacionats amb la recerca, la comunicació i la gestió a l'entorn del paisatge.

José Luis González és mestre d'educació primària destinat al CEIP Ponte dos Brozos de Arteixo (la Corunya). Fou assessor d'educació a l'Ajuntament de la Corunya, des del 1995 fins al 2003, coordinador del programa de coneixement de la ciutat Descobrir Coruña i responsable dels programes municipals escolars d'oci. És membre de l'equip de coordinació del Proxecto terra des de l'any 2006.

Nataša Bratina Jurkovič és paisatgista. Té una llicenciatura i un màster en Paisatgisme i Planificació Paisatgística per la Universitat de Ljubljana (Eslovènia). Des del mes de juny del 2008 treballa a l'empresa Allinea Plus com a cap del Departament de Paisatgisme i Planificació del Paisatge i ha estat nomenada experta en paisatge per al Consell d'Europa en el marc del Conveni europeu del paisatge.

Alessia de Nardi és estudiant de doctorat del Departament de Geografia de la Universitat de Pàdua (Itàlia). Els seus interessos de recerca recorren al voltant del paisatge com a mitjancer entre les persones i l'entorn i se centren especialment en la relació entre la segona generació d'immigrants i el seu lloc de residència.

Terry O'Regan, és expert en gestió i conservació de patrimoni natural i és el fundador i coordinador de la Landscape Alliance Ireland. Ha escrit i donat conferències sobre tots els aspectes de l'evolució, qualitat i gestió del paisatge a Irlanda i a Europa i ha participat en l'edició de les ponències del Fòrum Nacional de Paisatge i en la creació del lloc web d'aquest fòrum.

Bas Pedrolí és investigador principal a la Universitat d'Alterra Wageningen i professor associat al Grup de

Dinàmica del Territori de la Universitat de Wageningen. Participa en projectes internacionals i de recerca en l'àmbit del paisatge i les dinàmiques d'ús del territori. Està interessat especialment en l'elaboració de metodologia per aplicar el Conveni europeu del paisatge. És director d'UNISCAPE.

Joan Manuel del Pozo és doctor en Filosofia per la Universitat de Barcelona i professor de Filosofia de la Universitat de Girona. Manté una intensa activitat com a conferenciant entorn de temes d'educació, filosofia, ètica i política. Ha estat vinculat en diverses iniciatives del camp de l'educació i l'any 2006 va ser elegit Conseller d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. Actualment forma part del Consell de Govern de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals.

Alessandra Romeo és arquitecta i paisatgista. Actualment, com a doctoranda en Arquitectura de parcs i de jardins i ordenació del territori a la Universitat Mediterrània de Reggio Calabria, duu a terme una recerca que, partint del Conveni europeu del paisatge, se centra en

els temes de la sensibilització i de la informació sobre les qüestions relacionades amb el paisatge amb els infants i per als infants, recerca que s'ha convertit en el nucli de la seva activitat professional.

Xosé Manuel Rosales és arquitecte i màster en Projectació Urbana i Territorial per la Universitat de la Corunya. És catedràtic d'educació secundària i actualment treballa al IES Ramón Menéndez Pidal de la Corunya i com a professor associat del Departament de Projectes Arquitectònics i Urbanisme de la Universitat de la Corunya. És coordinador del Proxectoterra des dels seus inicis, l'any 2000.

Joan M. Serra és catedràtic i professor de Ciències Socials, Geografia i Història a l'IES Moianès. Treballa en l'ensenyament des del 1971 com a mestre de primària, professor de secundària, responsable de centre de recursos pedagògics i formador de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha publicat dossiers, llibres, articles i materials audiovisuals referents a la didàctica de la geografia i de la història.