



Aproximación cualitativa a la incorporación del “paisaje” en la nueva Ley Orgánica de Educación de Enseñanzas No Universitarias (LOMLOE)

Carmelo Marcén Albero^{1,*} , Javier Benayas del Álamo² 

(1) Investigador asoc. al Dpto. de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Zaragoza. Condes de Aragón 6, 8º B. 50009 Zaragoza.

(2) Departamento de Ecología. Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma de Madrid, 28049 Madrid, España.

* Autor de correspondencia: C. Marcén [cmarcena@gmail.com]

> Recibido el 20 de abril de 2023 - Aceptado el 26 de abril de 2023

Como citar: Marcén Albero, C., Benayas del Álamo, J. 2023. Aproximación cualitativa a la incorporación del “paisaje” en la nueva Ley Orgánica de Educación de Enseñanzas No Universitarias (LOMLOE). *Ecosistemas* 32(especial): 2556. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2556>

Aproximación cualitativa a la incorporación del “paisaje” en la nueva Ley Orgánica de Educación de Enseñanzas No Universitarias (LOMLOE)

Resumen: En este artículo se lleva a cabo un análisis, desde una perspectiva educativa, de la incorporación del paisaje en la nueva legislación de las enseñanzas básicas en España. Para ello se ha realizado una lectura cualitativa e interpretativa de las nuevas propuestas curriculares en educación primaria y secundaria tanto de la nueva Ley de Orgánica de Educación (2020) como de los desarrollos curriculares de las comunidades autónomas de Madrid y Aragón. De forma complementaria se analiza también el tratamiento que se da al tema paisajístico en una serie de libros de textos de las editoriales más ampliamente utilizadas por los profesores. Los resultados obtenidos, aunque con matices, apuntan en la dirección de que las aproximaciones educativas al paisaje han evolucionado muy poco en la última década y apenas recogen las ricas visiones y contribuciones que Fernando González Bernáldez realizó en sus publicaciones. Visiones en las que la educación debería hacer una mayor apuesta por incorporar las dimensiones “escondidas” o criptosistémicas del paisaje, su aproximación dinámica espaciotemporal y una integración socioecológica más interdisciplinar.

Palabras clave: criptosistema; didáctica del paisaje; educación ambiental; fenosistema

Qualitative approach to the incorporation of the "landscape" in the new Organic Law of Non-University Education (LOMLOE)

Abstract: In this article, an analysis is carried out, from an educational perspective, of the incorporation of the landscape in the new educational legislation of basic education in Spain. For this, a qualitative and interpretive reading of the new curricular proposals in primary and secondary education has been carried out, both of the new Organic Law of Education (2020) and of the curricular developments of the autonomous communities of Madrid and Aragon. In a complementary way, the treatment given to the landscape theme in a series of textbooks from the publishers most widely used by teachers is also analyzed. The results obtained, although with nuances, point in the direction that educational approaches to landscape have evolved very little in the last decade and barely include the rich visions and contributions that Fernando González Bernáldez made in his publications. Visions in which education should make a greater commitment to incorporate the "hidden" or cryptosystemic dimensions of the landscape or its spatiotemporal dynamic approach or a more interdisciplinary socio-ecological integration.

Keywords: cryptosystem; environmental education; landscape didactics; phenosystem

Introducción

El paisaje, en su conjunto o en sus diversas facetas singulares, es una dimensión que influye en la formación de las personas. Los paisajes en los que nacimos y vivimos contribuyen a generar unas señas de identidad y una personalidad propia. La pérdida de la afinidad paisajística implica desaprovechar parte de las raíces y relaciones históricas de nuestros antepasados con su entorno. Educar sobre el paisaje ayuda a reconocer tanto la dimensión ecológica como social del mundo en el que vivimos. Lo expresaba mucho mejor González Bernáldez cuando identificaba el paisaje como resultado de la percepción subjetiva de un conjunto de realidades subyacentes y como “bisagra” conceptual entre la ecología y la antropología cultural (González Bernáldez 1985).

En cierta manera, esas ideas nos educaron a quienes coleccionamos “sus paisajes” y enriquecimos nuestros estudios incentivados por González Bernáldez. De ahí surgieron múltiples interpretaciones personales, muchas iniciativas y artículos diversos en los que hablábamos de la misteriosa naturaleza hecha de paisajes grandiosos y jirones varios, o una propuesta educativa colectiva con un título sugerente: *Viviendo el paisaje* (Benayas et al. 1994).

Entendemos que la lectura del paisaje se educa, que tanto la educación formal como la no formal e informal tienen una tarea básica en la formación paisajista de las personas; porque si algo caracteriza al paisaje son las multiperspectivas y aproximaciones diversas (Menatti y Helf 2020). Si los ámbitos de educación, reglada o no, coincidieran sobre un tema socioambiental tan concreto, se consolidaría una cultura general proactiva. No es descabellado

pensar que el utilitarismo del entorno como propiedad humana ha consolidado una aprehensión del paisaje equivocada, al menos muy limitada, ha faltado la interpretación del paisaje como producto social (Busquets 2010). Es por eso que nos atrevemos a proponer una acción formativa más reflexiva y comprometida que implique al educador y a los educandos en la intervención sobre el paisaje. Nos aventuramos a formular una hipótesis sin contrastar en todas sus dimensiones: se puede experimentar otra manera de educación desde la infancia, muy diferente a la desarrollada hasta ahora, a partir de algunas claves básicas de lectura del ambiente próximo, del incipiente paisaje vivido y aprendido.

Antoine de Saint-Exupéry ponía en pensamiento de *El Principito* que “lo esencial es invisible a los ojos”. Ese argumento nos serviría de inspiración para el relato del valor del criptosistema que definía González Bernáldez. Podríamos ir aún más lejos en esta apreciación y asimilarlo al hecho de que los grandes retos o problemas a los que se enfrenta el planeta no son perceptibles por nuestros sentidos. Un buen ejemplo de ellos es la pandemia de COVID que ha azotado la vida mundial en los últimos años o los continuos cambios y problemas globales derivados del gradual incremento de las temperaturas. Incluso señalaríamos que las grandes amenazas a la supervivencia de la especie humana provienen de la dimensión criptosistémica, de esos factores o procesos escondidos que se nos escapan, que debemos aprender a identificar para adelantarnos a los conflictos que puedan generar. En consecuencia, la interpretación de los paisajes en general (López Rodríguez 2019), tanto en su dimensión perceptible como en su faceta más secreta y escondida, merecería una atención especial en la educación formal: desde infantil (Martínez y García 2014) hasta la universidad. El aprender a entender nuestros paisajes es educar en la existencia futura de nuestra especie. El ser capaces de identificar los problemas antes de que se conviertan en obstáculos insalvables es una misión educativa (Busquets 2010). Este artículo pretende acercarse a esta posibilidad: convertir al paisaje en centro de interés de la educación obligatoria, incluso nos atrevemos a proponer que podría convertirse en un módulo de aprendizaje, un hilo conductor del que tirar para entender la vida y la sociedad actual. Porque en los paisajes quedan huellas, muy perceptibles u ocultas, del pasado, del presente y del futuro; y también deseos o frustraciones. El paisaje en definitiva es el reflejo y la síntesis de la historia de las diversas intervenciones humanas en un entorno determinado. Su calidad y salud depende del trato y cuidados que le hayan brindado sus habitantes.

Objetivos y metodología

Sobre el paisaje se han realizado muchas investigaciones de carácter cuantitativo que proporcionan una visión rica y multivariable de las distintas aproximaciones paisajísticas (Valdés 2011; Casas et al. 2017). También González Bernáldez llevó a cabo una revisión y elaboración de un modelo de análisis de las preferencias paisajísticas en el monográfico de la revista *Arbor* (González Bernáldez 1976) que sigue siendo un ineludible punto de referencia de investigaciones posteriores.

En este trabajo se pretende llevar a cabo una indagación cualitativa sobre el paisaje para ampliar los espacios de decisión y abrir el abanico de interpretación del escenario educativo (Fernández y Postigo-Fuentes 2020). Para esta revisión cualitativa se centrará la mirada en la LOMLOE (Ley Orgánica de Educación 3/2020); más exactamente a lo que el Ministerio de Educación y Formación Profesional sugiere en su planteamiento general sobre este término y sus perspectivas para la enseñanza obligatoria. Se pretende analizar si el paisaje es muy atendido o poco, en una dirección u otra según las intenciones parezcan más o menos cercanas a las dos dimensiones del fenosistema o criptosistema paisajístico. Por eso se plantea llevar a cabo una aproximación mediante una lectura cualitativa de las nuevas propuestas curriculares en educación primaria y secundaria.

Concretamente se pretende:

- Reconocer si se han incorporado los matices de percepción del paisaje propuestos por González Bernáldez en los currículos de la LOMLOE para la educación obligatoria.
- Apreciar si existen diferencias entre el currículo general publicado en BOE y los aprobados por las comunidades autónomas de Madrid y Aragón.
- Analizar de qué forma la visión normativa y perceptiva del paisaje del currículo son recogidas en algunos libros de texto de editoriales muy utilizadas en los centros educativos.

Se plantea como hipótesis de partida o intuición inicial, después de haber revisado una y otra vez los sucesivos desarrollos curriculares de los últimos 30 años (Casas y Ernetá 2015), que en los mismos hay mucho de fenosistema (cargado de lo estático y sus elementos más perceptibles) que de criptosistema (lo dinámico y sus relaciones poco visibles o inferidas). Para confirmar o desmentir esta hipótesis se va a llevar a cabo una lectura cualitativa de cómo el paisaje queda reflejado en las propuestas curriculares de la LOMLOE (la ley educativa que se ha puesto en marcha).

Para ello se ha llevado a cabo una lectura doble de los documentos objeto de análisis. En primer lugar, se ha localizado en qué partes de los documentos aparecía el paisaje como objeto de aprendizaje. Posteriormente se han identificado los atributos que caracterizaban cada uno de los paisajes identificados.

Resultados y discusión

En la **Tabla 1** se sintetizan los principales resultados obtenidos en esta aproximación cualitativa de las dimensiones de paisaje que aparecen en distintas propuestas curriculares.

Si se toma como base el borrador del currículo de la LOMLOE -hasta la fecha de redactar este artículo todavía quedaba alguna comunidad autónoma sin presentar el suyo- una vez más se ha perdido una gran oportunidad de darle a la visión del sistema paisaje el papel principal que merece. Con solo siete citas en Primaria parece que no resulta primordial para las administraciones educativas. Podría ser un módulo curricular preferente (Martínez y Ávila-

Tabla 1. Rasgos cualitativos del paisaje más evidentes/dominantes en distintos currículos (A: Algo; B: Bastante; M: Mucho).

Table 1. Qualitative features of the landscape that are most evident/dominant in different curricula (A: Somewhat; B: Quite a lot; M: Very much)

		LOMLOE primaria			LOMLOE secundaria			Madrid secundaria			Aragón secundaria			Libros de texto sec.		
		A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M
Interpretación	Fenosistema															
	Criptosistema															
Visiones dominantes	Lo estático															
	Lo dinámico															
Riesgos-repercusiones																
Interacciones ecosociales																
Paisaje patrimonio																

Marín 2021), expresiones de un conjunto de realidades subyacentes; sin embargo, prevalecen lecturas tradicionales y clasificaciones varias, poco novedosas. Aunque aparece 4 veces en conciencia ecosocial. Ha faltado un atrevimiento para resaltar la ecoddependencia e interdependencia, las personas dentro del paisaje interpretan y hacen paisaje.

Dado el escaso eco que el paisaje tiene en Primaria, se ha analizado si en Secundaria se apreciaban matices diferentes. El paisaje solamente aparece como nodo de aprendizaje en el Anexo II en dos materias: Biología y Geología, por un lado, y Geografía e Historia por otro. En lo que la Ley señala como saberes básicos entre 1º y 3º en la materia primera, Biología y Geología, el protagonismo es de los bloques de «Seres vivos», «Ecología y sostenibilidad», «Cuerpo Humano» y «Hábitos saludables». Bien está que en la Competencia 6 (1º a 3º de ESO) se diga que hay que “Analizar los elementos de un paisaje concreto valorándolo como patrimonio natural y utilizando conocimientos sobre Geología y Ciencias de la Tierra para explicar su historia geológica, proponer acciones encaminadas a su protección e identificar posibles riesgos naturales.” Enfoque que se acercaría a ver el paisaje como un todo según nos enseñó González Bernáldez. Pero después se concreta casi todo en la Red de Espacios Naturales Protegidos, como si esos fuesen, tal que museos biogeográficos, los únicos enclaves paisajísticos dignos de consideración.

Para reconocer cómo han pasado esos trazos del paisaje a los currículos de las comunidades autónomas se ha revisado los relativos a Madrid y Aragón. En el primer ámbito, la competencia específica (en adelante CE) número 6 de la Comunidad de Madrid asocia el espacio a las posibles alteraciones por fenómenos naturales y sus pérdidas por las construcciones humanas. Así, viendo simplemente las consecuencias, es considerado en los criterios de evaluación de la CE 6 de 1º de ESO de Biología y Geología. Si bien en 3º de ESO, en la misma CE, se anota como criterio de evaluación la interpretación del paisaje a la luz de los posibles impactos humanos y se habla de su fragilidad. Sin embargo, en la competencia específica núm. 4 de Geografía e Historia, esta comunidad autónoma propone “Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo...”. El mismo estilo se recoge en 1º de ESO de Geografía e Historia, además se hace una alusión al paisaje patrimonio. Más dudas se plantean cuando se habla en 2º de ESO de “el paisaje como síntesis geográfica”, porque poco más novedoso se dice. Por lo que se refiere a los ciclos de grado básico, en la Unidad Formativa (en adelante UF) Matemáticas y Ciencias Aplicadas II aparece un paisaje ligado al relieve y afectado por fenómenos y caracteres físicos (CE 4). En la UF 05 de la Comunicación y Ciencias Sociales de 1º se habla del reconocimiento del paisaje cercano y sus elementos, de un paisaje natural a secas, entendido como patrimonio. En general, se podría resumir diciendo que la dimensión del criptosistema apenas existe.

En el caso del currículo de Secundaria de Aragón, en la CE de la materia Biología y Geología (BG en adelante) se propone el “análisis del paisaje desde perspectivas biológicas y geológicas, y en el análisis de los efectos de determinadas acciones sobre el medio ambiente y la salud”. Se reafirma esa visión en la CE.BG.6.: habla de elementos, de historia geológica y de posibles riesgos naturales. También sigue tendencias clásicas conocidas cuando en la CE.BG.6 vincula paisaje con patrimonio, ligado especialmente a la Red de Espacios Naturales Protegidos, como propone el currículo ministerial. El paisaje centrado en lo estático es una constante que se repite en Cultura Científica (CC.7) de 3º. Sin embargo, cuando se enumeran los saberes básicos de BG de 1º y 3º de ESO, se introduce en 3º dos cuestiones importantes: se abordan las interacciones fisicoquímicas y biológicas y se da paso al análisis de los principales problemas ambientales, a la adopción de actitudes acordes a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, estos se limitan al consumo responsable, el cuidado medioambiental y el respeto hacia otros seres vivos. Más tarde se incluye dentro de la expresión artística. Algo parecido podríamos decir de la con-

sideración que merece en la CE de la materia de Geografía e Historia 4º curso. Por otra parte, casi nada se dice del paisaje en los Ciclos de Grado Medio (Diversificación Curricular I, 3º, y II, 4º).

Volvamos al texto presentado por el Ministerio y a las ideas que están presentes también en los desarrollos curriculares de las comunidades autónomas. Nos preocupan las “conexiones” que figuran al final de cada una de las competencias específicas. No sabemos si esto quiere decir que han de elaborarse proyectos entre varias materias que aborden de forma conjunta la peculiaridad del paisaje, su estado actual fruto de las interacciones biogeológicas y ecosociales. Seguramente su comprensión y protección como salvaguarda de los mismos sería un buen proyecto, en donde el paisaje se convertiría en escenario de percepción y educación ambiental, en el que también cabrían el compromiso del alumnado de cara a integrarse en ese paisaje como una parte que respeta su natural funcionamiento. Es posible que lo que la Ley califica como “ámbitos” (los cita casi un centenar de veces), quiere invitar al desarrollo de proyectos de centro colaborativos. Sería admirable que los currículos se abriesen a los paisajes percibidos y diesen al alumnado el papel de protagonista de su entorno. Sin embargo, consideramos que costará establecer puntos de encuentro, pues las distintas materias de secundaria, sus departamentos, no suelen programar y llevar a cabo proyectos que vayan más allá de la materia. Es más, en la Comunidad Valenciana se han propuesto unos ámbitos experimentales y la decisión no ha gustado al profesorado e incluso está recurrida en los tribunales. Aunque algo parecido a esos ámbitos se adivina en los criterios de evaluación de esta competencia en el decreto ministerial. Pero también aquí puede ser determinante la inercia profesional de concebir la materia como un departamento estanco en el cual lo importante es enseñar ciencia más o menos elevada. Nos ha parecido apreciar que coinciden en los desarrollos curriculares analizados lecturas tradicionales del paisaje (el papel de los elementos, como si fuera una suma jerarquizada y de imagen final fija, en lugar de resaltar las interacciones que han construido ese paisaje) con nuevas aproximaciones más actitudinales y ancladas en valores que hacen de la conservación y el compromiso su diana educativa.

Para completar la visión curricular se ha analizado cómo se presenta el paisaje en los libros de texto que se utilizan en los centros educativos pues el profesorado, muy frecuentemente, tiende a no salirse de lo que dicen los manuales. Ya se han hecho análisis de los libros de Educación Primaria (Martínez y García 2014), revisiones que, aunque antiguas, permiten lecturas comparadas con lo que sucede tras la LOMLOE. Aquí se va a abordar únicamente la revisión de algunos libros de Secundaria. Bien es cierto que las editoriales han conocido tarde el currículo, lo cual les habrá impedido reflexionar sobre la manera de tratar de la forma más adecuada tanto el paisaje como otras temáticas. Hagamos pues una lectura indulgente, que se debería completar en años venideros, cuando la Ley llegue a toda la ESO. Dada la limitación de este cometido, se han seleccionado los libros de texto de las materias Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia, pues son estas las que de manera más amplia proponen el tratamiento del paisaje. Por cierto, se han encontrado más investigaciones sobre esta última materia (Martínez y Arrébola 2016). Desde nuestro punto de vista, dado que la mayoría de las editoriales han debido redactar sus libros conociendo únicamente los desarrollos curriculares marcados para todo el Estado, no debería haber diferencias significativas a lo que se ha expuesto en los apartados anteriores. Suponemos que en algunos centros empezarán a trabajar por ámbitos, pero carecemos de referencias bibliográficas para abordar esa cuestión.

Se revisaron los 15 libros de texto de 1º y 3º de ESO de unas editoriales bastante utilizadas en los centros de Aragón (Anaya, Genio, Santillana, Teide y Vicens Vives). En general predomina la visión tradicional de separación de lecciones clásicas. No aparece el paisaje como centro de interés por su interacción, estructura oculta e intervención humana hasta constituir ecosistemas concretos; nada se dice de las distintas percepciones. Sigue predominando lo fenosistémico con temas como: lecciones sobre ecosistemas se-

parados; aproximación modelado del relieve y paisaje patrimonio, principalmente geológico; paisajes ajenos a la percepción y a la antropización; descripción de paisajes naturales y espacios protegidos de las comunidades autónomas; aproximación al medio como recurso; algunas alusiones o lecciones de sostenibilidad con cierta relación con el paisaje en general; problemas medioambientales (en suelos, vegetación y agua) como destructores de recursos; lecciones sobre climas y paisajes en España. Una editorial manifiesta en sus textos de 1º de Geografía e Historia cierta atención detallada a los paisajes fruto del clima en varias lecciones, así como una aproximación sistémica, introduciendo la variable de la intervención humana como modeladora.

Digamos que los libros de texto son los verdaderos prescriptores de la enseñanza obligatoria (Mateo 2016); una buena parte del profesorado los sigue cotidianamente y no suele salirse de ellos en su práctica. Para concluir un relato sobre el paisaje en la educación obligatoria sería necesario conocer la formación que el profesorado (Delgado 2015) tiene: si predominan las lecturas fenológicas o no. Mucho nos tememos que sea así la mayoría de las veces, en lo personal y en lo profesional, habida cuenta de los rasgos aquí comentados. En consecuencia, tras en la sencilla aproximación cualitativa que aquí presentamos, nos parece que el asunto merece un estudio más detallado y, en su caso, una formación del profesorado bien fundamentada en las nuevas lecturas del paisaje y programada con atención a ellas por parte de la administración educativa.

Conclusiones

A nuestro pesar, sigue manteniéndose aquello que apuntaban Casas et al. (2019) que se resume en que “el estudio del paisaje no ha variado significativamente en la última década; paralelamente, se observa que los manuales presentan una concepción reduccionista y sesgada del paisaje”. Así pues, no ha cambiado mucho la enseñanza/aprendizaje del paisaje, lo cual consolidará seguramente una lectura parcial ya sólidamente anclada. Tanto en el Real Decreto que desarrolla la LOMLOE como en las legislaciones de las comunidades autónomas revisadas, se mantienen formatos de interpretación parecidos, bastante alejados de lo que proponía González Bernáldez. Incluso se podría calificar que predomina un estudio sesgado, a pesar de que el paisaje y sus alrededores desempeña un papel central en algunas materias, en especial en Geografía (García de la Vega 2019). No se ha dado el sentido de globalidad que merecería (Martínez-Medina y Ávila-Marín 2021).

Qué duda cabe que esta revisión cualitativa necesitaría de otras indagaciones, pero a tenor de lo encontrado, la cultura escolar del paisaje no muestra rasgos diferentes a lo que manifiestan las investigaciones marcadamente científicas que conocemos. Pero, como la LOMLOE previene que cada comunidad autónoma tiene que completar parte de la materia de estudio y la dedicación horaria, proponemos que, en el currículo de su competencia, en los tramos que la Ley deja libertad a los centros, la aproximación al paisaje se haga de forma diferente a la actual.

Invitemos al alumnado a recorrer paisajes y démosles libertad de interpretación e incluso de acción. No es imprescindible salir fuera del centro para conseguirlo, si bien convendría hacerlo al menos al entorno más cercano para descubrir el paisaje en que vivimos y sentirnos parte de él. Estos recorridos facilitarían compartir lo visto por cada estudiante y darle un sentido colectivo. Puede haber más de una sorpresa cuando se trata de investigar sobre el paisaje más próximo y hacer propuestas de transformación para incrementar su excelencia y por tanto nuestra calidad de vida. La interpretación debe dar paso a la acción transformadora, a intervenir para mejorar el entorno en el que vivimos. La propuesta didáctica sobre *Viviendo el paisaje* que elaboró nuestro equipo (Benayas et al. 1994) pretendía tanto ofrecer un conjunto de actividades educativas para trabajar en y sobre el paisaje, como para animar a los educadores a implicarse en acciones para restaurar o intervenir en paisajes degradados próximos a los centros escolares. En suma,

la nueva ley, vistos los tiempos que vivimos debería haber apostado por convertir el paisaje en una vivencia del sociosistema aconsejando utilizar como nexo la educación ambiental (Benayas y López 2010).

Así mismo, nos atrevemos a sugerir la conveniencia de presentar el paisaje como sistema complejo e hilo conductor del aprendizaje en el Grado de Maestra/o y en los Másteres de formación del profesorado que impartan las universidades. Sin una formación adecuada de los futuros docentes estas propuestas tienen poco futuro y baja consistencia.

Seguramente habrá que seguir explorando la potencia educativa de proyectos transdisciplinares como los que propone García de la Vega (2010), teniendo en cuenta las ideas previas del alumnado en un aprendizaje basado en problemas (Gutiérrez y Marcén 2003) que abarque tanto el escenario donde se formula el aprendizaje como la secuencia geográfica (García de la Vega 2011); un desafío curricular y didáctico sin duda. Pero estamos refiriéndonos en todo el artículo a la Educación Obligatoria, esa que hace ciudadanía. También sería necesario considerar las representaciones del profesorado sobre el paisaje (Riveiro et al. 2020), otro tanto en su formación inicial (Mateo 2019) puesto que son un condicionante de primer orden. Son muchas las dimensiones educativas del paisaje que requieren un mayor análisis y evaluación. Con todo, lograremos entender aquello que nos contaba una y otra vez el profesor González Bernáldez, en su esencia y formatos, al concebir el paisaje como un patrimonio natural y cultural que debe protegerse como seña de identidad de un territorio. Las nuevas generaciones de educadores se enfrentan al gran reto de transmitir estos valores y combatir por tierra, mar y aire los paisajes cada vez más uniformados, adulterados, transformados, deshumanizados, sin una identidad propia o incluso sin un alma que dé sentido a su existencia. Es frecuente escuchar debates identitarios en nuestro país de distintas regiones o comunidades autónomas que reivindican su cultura lingüística, histórica y social pero que poco hay en estas manifestaciones de defensa o identificación con esos sistemas paisajísticos que son un claro reflejo de toda una historia ecológica y social autóctona. Educar sobre el paisaje en definitiva es educar sobre el lienzo donde se desenvuelve el arte de nuestras propias vidas.

Contribución de los autores

Carmelo Marcén: Creación y redacción del borrador inicial, investigación. Javier Benayas: conceptualización, diseño de metodología, revisión crítica, validación.

Referencias

- Benayas, J., Heras, F., De Lucio, J.V., Marcén, C., Pino, E., Ruiz, J.P. 1994. *Viviendo el Paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación NatWest, Fundación para la Investigación y el Desarrollo Ambiental. Madrid, España. Disponible en: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/viviendo-paisaje.aspx>
- Benayas, J., López, C. 2010. Propuesta didáctica para vivir el paisaje. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 65: 56-65.
- Busquets, J. 2010. La educación en el paisaje: una identidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 65: 7-16.
- Casas, M., Ermeta, L. 2015. El paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-Lomce. *Didáctica Geográfica* 16: 45-71. Disponible en: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/295>
- Casas, M., Puig, J., Ermeta, L. 2017. El paisaje como recurso para la Educación Ambiental. Experiencia práctica en el Equipamiento “Sendaviva” (Navarra). *Observatorio Medioambiental* 20: 111-136. <https://doi.org/10.5209/OBMD.57949>
- Casas, M., Puig, J., Ermeta, L. 2019. El estudio del paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria: una mirada desde los libros de texto de Ciencias Sociales. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* 6: 56-75. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12120>

- Delgado, E. 2015. El paisaje en la formación de maestros: un recurso educativo de alto interés para la educación primaria. *Tabanque Revista pedagógica* 28: 117-138.
- Fernández, M., Postigo-Fuentes, A.C., 2020. La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1(1): 45-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- González Bernáldez, F. 1976. Bases ecológicas de la ordenación del territorio. *Arbor* 365: 63-79.
- González Bernáldez, F. 1985. *Invitación a la ecología humana. La adaptación afectiva al entorno*. Tecnos. Madrid. España.
- García de la Vega, A. 2010. El desarrollo curricular del paisaje a través de las áreas instrumentales. CiDd. *Congrés Internacional de Didàctiques 2010*, p. 373. Disponible en: <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/373.pdf>
- García de la Vega, A. 2011. El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista de Didácticas Específicas* 4: 7-26.
- García de la Vega, A. 2019. Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica* 20: 55-77.
- Gutiérrez, J., Marcén, C. 2003. Educación ambiental e investigación en primaria desde la resolución de situaciones problemáticas socioambientales. *Aula de innovación educativa* 121: 11-15.
- López Rodríguez, A. 2019. *Ecología en la planificación y evaluación del paisaje. Ámbito técnico y población local*. Tesis de Doctorado. Escuela Técnica Superior de Ingeniería de montes, forestal y del medio natural. Universidad Politécnica de Madrid. España. Disponible en: https://oa.upm.es/54889/1/ALICIA_LOPEZ_RODRIGUEZ.pdf
- Martínez, R., Ávila-Marín, C. 2021. La noción del paisaje en el alumnado de Educación Primaria: un análisis de su representación. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 67(1): 133-151.
- Martínez, R., Arrébola, J.C. 2016. La enseñanza del paisaje en España. Una mirada a través de los manuales escolares de Ciencias Sociales. *Contexto&Educação*, año 31, núm. 99, maio/ago 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.99.9-33>
- Martínez, R., García R. 2014. El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las comunidades autónomas españolas. En: Martínez, R., Tonda, E.M. (Eds.) *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, pp. 479-496. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.
- Mateo, M.T. 2016. *Análisis del tratamiento de la descripción escrita en libros de texto de 1º y de 3º de educación secundaria obligatoria, en el bloque temático de Geografía, y su proyección en la formación del profesorado*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40400/>
- Mateo, R. 2019. Las ideas previas sobre el paisaje en la formación inicial del profesorado. Estudio de caso y propuesta de mejora. En: Asociación Española de Geografía, *Crisis y espacios de oportunidad. Retos para la Geografía*, pp. 72-90. AGE y Universitat de Valencia. Valencia. España.
- Menatti, L., Helf, H. 2020. Cambiando las perspectivas sobre la percepción del paisaje: buscando un terreno común entre las ciencias psicológicas y las humanidades. *Frontiers in Psychology* 11:11-159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00159>.
- Riveiro, T., Domínguez-Almansa, A., López, R. 2020. Representaciones del profesorado acerca de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura "Paisaje y sostenibilidad en aulas de secundaria en Galicia". *Revista electrónica Educare* 24(3). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00159>
- Valdés, A. 2011. Modelos de paisaje y análisis de fragmentación: de la biogeografía de islas a la aproximación de paisaje continuo. *Ecosistemas* 20(2-3):11-20.