

UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MARZO 2018

ISSN 2530-1012



EDITORA INVITADA Ana M.º HERNÁNDEZ CARRETERO

NÚMERO 4

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Editoras Jefe

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
Universidad de Granada
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Editora Invitada

Ana M.ª HERNÁNDEZ CARRETERO

Secretario

Antonio TUDELA SANCHO
Universidad de Granada

Secretaría Técnica

Mateo ARIAS ROMERO
Universidad de Granada

Carolina ALEGRE BENÍTEZ
Universidad de Granada

Raffaele BIASCO
Universidad de Granada

Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Granada

Yolanda GUASCH MARÍ
Universidad de Granada

Consejo de Redacción

Marta ARRIOLA RODRÍGUEZ
Museo de Navarra

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN
Universidad de Granada

Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Málaga

Antonia GARCÍA LUQUE
Universidad de Jaén

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS
Universidad de Granada

Andrés PALMA VALENZUELA
Universidad de Granada

María VILLALBA SALVADOR
Universidad Autónoma de Madrid

Consejo Asesor Nacional

Juana ANADÓN BENEDITO
Universidad Complutense de Madrid

Rosa María ÁVILA RUIZ
Universidad de Sevilla

José Manuel BAENA GALLÉ
I.E.S. "Juan Ignacio Luca de Tena". Sevilla

Consuelo DÍEZ BEDMAR
Universidad de Jaén

Olaia FONTAL MERILLAS
Universidad de Valladolid

Ramón GALINDO MORALES
Universidad de Granada

Antonio Luis GARCÍA RUIZ
Universidad de Granada

Lourdes GUTIÉRREZ CARRILLO
Universidad de Granada

María GUZMÁN PÉREZ
Universidad de Granada

Ángel LICERAS RUIZ
Universidad de Granada

Ramón LÓPEZ FACAL
Universidad de Santiago de Compostela

Rafael LÓPEZ GUZMÁN
Universidad de Granada

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

Joan PAGÉS BLANCH
Universidad Autónoma de Barcelona

Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Joaquín PRATS CUEVAS
Universidad de Barcelona

Matilde PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

José Luis DE LOS REYES LEOZ
Universidad Autónoma de Madrid

María Pilar RIVERO GRACIA
Universidad de Zaragoza

Inmaculada RODRÍGUEZ MOYA
Universitat Jaume I. Castellón

Rafael Ramón VALLS MONTES
Universidad de Valencia

Francisco VALVERDE FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

Consejo Asesor Internacional

Olga ACOSTA LUNA
Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia

Jose Roberto ÁLVAREZ MUNERA
Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia

Esther BAHAT
Universidad de Haifa. Israel

Beatrice BORGHI
Alma Mater Studiorum. Università di Bologna. Italia

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica. Eslovaquia

Sergio CÁCERES MERCADO
Universidad Nacional de Asunción. Paraguay

Maritza CASTRO TAVARA
Universidad del Altiplano. Puno. Perú

Megan HADDOCK
Johns Hopkins University. Baltimore. Estados Unidos

María HELENA DAMIÃO
Universidad de Coimbra. Portugal

Graça FILIPE
Universidade Nova de Lisboa. Portugal

Silvia GUETTA
Universidad de Florencia. Italia

Amira JURI
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

Ewa KUBIAK
Universidad de Lodz. Polonia

Marisa MESINA POLANCO
Universidad de Colima. México

María Cristina MIRANDA ÁLVAREZ
Universidad Veracruzana. Veracruz. México

María del Pilar LÓPEZ PÉREZ
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia

Adailson JOSÉ RUI
Universidade Federal de Alfenas. Minas Gerais. Brasil

Alejandro RUIDREJO
Universidad Nacional de Salta. Argentina

Adriana VIDOTTE
Universidade Federal de Goiás. Brasil

Equipo de Traducción

María PERÍS TORRES (coordinación)

Rocío ESPAÑA (revisión)

Diseño

José Luis ANGUITA YANGUAS | www.inpulse.pro

Maquetación

Virginia VÍLCHEZ LOMAS | virginiavl@afoot.es

INTRODUCCIÓN

- 7** PAISAJE Y EDUCACIÓN:
EPISTEMOLOGÍA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS
Ana M.ª Hernández Carretero

ARTÍCULOS

- 12** POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE
ANTE LA ENCRUCIJADA DE SU DUPLICIDAD EPISTÉMICA
Gabriel ALOMAR GARAU
- 26** NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE
Ángel LICERAS RUIZ
- 40** EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:
UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES
María CASAS JERICÓ, Luis ERNETA ALTARRIBA y Jordi PUIG BAGUER
- 60** PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO:
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y REPERCUSIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
M.ª Consuelo DÍEZ BEDMAR

INNOVACIÓN DOCENTE

- 80** EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 6.º DE PRIMARIA
Roberto GARCÍA-MORÍS



- 102** PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. ASPECTOS CONCEPTUALES Y UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA
- 120** LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE PAISAJES CULTURALES. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN MONFRAGÜE
Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL y Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS
- 142** *GEOCACHING*. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE CARTAGENA
Álvaro CHAPARRO SAINZ, María del Mar FELICES DE LA FUENTE y Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

ENTREVISTA

- 154** ANTONIO GÓMEZ ORTIZ
 LO QUE ENSEÑA EL PAISAJE
Ángel LICERAS RUIZ

RESEÑAS

- 160** *LOS ESPEJOS DE CLÍO. USOS Y ABUSOS DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR*
 COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO Y PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
- 164** *DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (I). LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE ANTE LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.*
 JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS (COORDS)
Rafael VALLEJO MOLERO
- 168** *DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II). LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE FRENTE A LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL MUNDO LABORAL, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN*
 JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS (COORDS.)
Carlos LARRINAGA RODRÍGUEZ
- 172** *ENTORNO, SOCIEDAD Y CULTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL*
 ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS Y YOLANDA GUASCH MARÍ (COORDS.)
Remedios SÁNCHEZ GARCÍA

INTRODUCTION

- 7** PAISAJE Y EDUCACIÓN:
EPISTEMOLOGÍA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS
Ana M.ª Hernández Carretero

ARTICLES

- 12** FOR A HUMANISTIC DIDACTIC OF THE LANDSCAPE
AT THE CROSSROADS OF ITS EPISTEMIC DUPLICITY
Gabriel ALOMAR GARAU
- 26** NOTES FOR THE LANDSCAPE STUDY
Ángel LICERAS RUIZ
- 40** LANDSCAPE STUDY IN SECONDARY EDUCATION:
A REVIEW FROM THE NATURAL SCIENCES TEXTBOOKS
María CASAS JERICÓ, Luis ERNETA ALTARRIBA y Jordi PUIG BAGUER
- 60** URBAN CULTURAL LANDSCAPES WITH GENDER PERSPECTIVE:
LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR DIDACTIC SOCIAL SCIENCES
M.ª Consuelo DÍEZ BEDMAR

TEACHING INNOVATION

- 80** THE ASTURIAN TRADITIONAL LANDSCAPE IN THE NARRATIVES
OF CHILDREN OF 6TH OF PRIMARY SCHOOL
Roberto GARCÍA-MORÍS



- 102** HISTORICAL LANDSCAPES AND TEACHING-LEARNING OF HISTORY. CONCEPTUAL ASPECTS AND A DIDACTIC PROPOSAL: LA SERENA AND COMARCA DE LOS MONTES (EXTREMADURA) IN THE MIDDLE AGES
Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA
- 120** GIS/GIT AS A TEACHING RESOURCE FOR THE STUDY OF CULTURAL LANDSCAPES. A DESIGN OF INTERVENTION IN MONFRAGÜE
Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL y Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS
- 142** GEOCACHING. A RESOURCE FOR TEACHING THE HISTORICAL HERITAGE OF CARTAGENA
Álvaro CHAPARRO SAINZ, María del Mar FELICES DE LA FUENTE y Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

INTERVIEW

- 154** ANTONIO GÓMEZ ORTIZ
WHAT THE LANDSCAPE TEACHES
Ángel LICERAS RUIZ

REVIEWS

- 160** *LOS ESPEJOS DE CLÍO. USOS Y ABUSOS DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR*
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO Y PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
- 164** *DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (I). LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE ANTE LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.*
JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS (COORDS)
Rafael VALLEJO MOLERO
- 168** *DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II). LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE FRENTE A LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL MUNDO LABORAL, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN*
JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS (COORDS.)
Carlos LARRINAGA RODRÍGUEZ
- 172** *ENTORNO, SOCIEDAD Y CULTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL*
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS Y YOLANDA GUASCH MARÍ (COORDS.)
Remedios SÁNCHEZ GARCÍA

INTRODUCCIÓN

PAISAJE Y EDUCACIÓN: EPISTEMOLOGÍA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

EDITORA INVITADA:

Ana M.ª HERNÁNDEZ CARRETERO

Universidad de Extremadura

Según la definición establecida en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Actualización 2017), el paisaje es una síntesis de ciencia, cultura y arte, así se desprende de las tres acepciones que ofrece:

1. m. Parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar.
2. m. Espacio natural admirable por su aspecto artístico.
3. m. Pintura o dibujo que representa un paisaje (espacio natural admirable).

Se recoge también el concepto Paisaje Protegido que, en una única definición, hace referencia a sus valores estéticos, pero también naturales y culturales, haciendo especial referencia a la necesidad de protección.

4. m. Espacio natural que, por sus valores estéticos y culturales, es objeto de protección legal para garantizar su conservación.

Aunque en su origen, el concepto paisaje aparece vinculado a los naturalistas, que se intere-

san por el estudio de la gea, la flora y la fauna, queda claro que el concepto paisaje no es sinónimo de naturaleza. La segunda acepción hace referencia a los aspectos naturales: suelo, vegetación, fauna, etc., mientras que la primera es el producto de la ocupación, apropiación y transformación que el hombre hace del medio natural. Pero, este concepto va mucho más allá, pues es un símbolo de identidad y de percepción. Pero, la percepción que tenga el ser humano de ese paisaje dependerá del tiempo y su historia, del espacio y de su existencia social.

Existen factores, variables y componentes que permiten visionar y catalogarlo de manera diferente y diversa, por lo que ha sido contemplado, analizado, interpretado y sentido desde distintos enfoques desde que, en China, en el siglo IV, surge el sentimiento por el paisaje dotándolo de valores estéticos y espirituales.

Sin embargo, el ritmo acelerado de la transformación de muchos de nuestros paisajes como consecuencia de la mercantilización y la globalización está conllevando, como ya señalara Nogué, a un "paisaje sin imaginario", a un paisaje neutro, sin alma, banal. El paisaje es cultura y, por

tanto, identidad, pero, las transformaciones que está sufriendo hace difícil mantenerlo con vida y solo de esta manera, podemos asegurar su protección; el modo en qué percibimos el paisaje, cómo lo sentimos y qué emociones nos transmite, son claves para cohesionar nuestro diálogo y garantizar su protección.

Esta vulnerabilidad generalizada a nivel global, mundial, explica el interés y la preocupación por su degradación a la vez que se impulsa una concienciación para la defensa del paisaje. En el año 2000, se firma en Florencia, el Convenio Europeo del Paisaje, siendo su principal objetivo la promoción de la protección, gestión y ordenación de los paisajes europeos. Su pretensión es la de organizar la cooperación europea en este ámbito. Para ello el texto acuerda una definición sencilla de lo que es el paisaje:

«Por "paisaje" se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter será el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos» (art. 1 a).

Definición que ratifica el lazo profundo entre el territorio y las personas que lo habitan y lo perciben.

El Convenio marca unas líneas maestras que deberán cumplir cada parte. Entre esas líneas, además de su compromiso para identificar sus propios paisajes, analizar sus características, así como las fuerzas y presiones que lo

transforman, etc., se contempla la formación de especialistas para su valoración e intervención sobre los mismos, además de la organización y realización de actividades educativas dirigidas a su protección.

Desde su firma, en España se ha asistido a la aprobación de leyes específicas nacionales de paisaje, así como a normativas autonómicas, a la redacción de planes de ordenación del paisaje, a la publicación de monográficos en revistas institucionales, a la celebración de talleres, congresos y seminarios, etc. En este sentido podemos destacar la implantación, por parte del Instituto de Patrimonio Cultural de España, de un Programa de Paisajes Culturales desde 2003 y la elaboración del Plan Nacional de Paisaje Cultural, aprobado en 2012. También, a instancias de los gobiernos autonómicos, hay que mencionar la fundación de centros y observatorios de paisaje que, entre otras actividades, han divulgado sus paisajes a través de la publicación de catálogos. Por su parte, a nivel académico, la Asociación de Geógrafos Españoles, fundó, en 2013, el Grupo de Paisaje, dirigido no solo a promover su estudio y conocimiento tanto para la planificación como para la gestión, sino también, con el deseo de fomentar su protección.

El estudio del paisaje ha sido una constante en la educación, si bien, será a partir de finales del siglo XIX, con la Escuela Nueva, que busca una enseñanza activa por parte del alumnado y una formación integral, quien descubre en el paisaje sus valores y significados educativos.

INTRODUCCIÓN

Ana M.^a HERNÁNDEZ CARRETERO

Parece claro que la construcción teórico-metodológica del paisaje cuenta con una extensa producción científica, educativa y divulgativa. Dado su valor polisémico como construcción social y cultural, dinámica a lo largo de la historia, permite que sea punto de encuentro y conexión entre diferentes disciplinas, propiciando sentimientos que nos lleven a entender y respetar las identidades territoriales, fomentar la convivencia entre los ciudadanos y las sociedades y enseñar a nuestros alumnos y alumnas para que aprendan a participar y a opinar significativamente en la transformación de su paisaje, evitando, con ello, construir paisajes sin imaginario.

El Año Europeo del Patrimonio Cultural supone una oportunidad para promover una educación por, para y en el paisaje, que haga entender que el paisaje forma parte de nuestro patrimonio cultural, pero que tiene unas características propias a otros bienes, pues el paisaje es habitable por ello está vivo, es dinámico, en constante cambio en función de la sociedad que lo habita, lo construye y lo percibe.

Por esta razón desde la revista *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, se impulsó un monográfico sobre esta temática haciendo una llamada a la presentación de artículos científicos y programas de innovación docente que atendieran específicamente cuestiones relativas al paisaje. Los originales entregados a la revista fueron sometidos a un proceso de evaluación por doble par ciego, siendo aceptados finalmente cuatro textos en cada una de las secciones o modalidades.

En esta tónica, GABRIEL ALOMAR ahonda en la necesidad de recuperar el estudio del paisaje desde el humanismo; sin menoscabo de los análisis de tipo cuantitativos, se debe fomentar su comprensión desde la percepción y la emoción, abordando su dimensión cultural y social. Esta visión conlleva una didáctica humanística del paisaje, basada en juicios éticos y estéticos, que incide, igualmente, en la recuperación de nuestros paisajes desde la participación.

ÁNGEL LICERAS, que define el paisaje como objeto y como vivencia, producto social e individual, considera que se trata de un recurso educativo de gran interés por su carácter integrador, que permite enseñar y aprender a descubrir, relacionar, interpretar. Nos presenta una secuencia didáctica para estudiar el paisaje que favorece la adquisición de estas competencias a la vez que se desarrolla la educación para la ciudadanía. Pero, sobre todo, incide en la necesidad de despertar sentimientos, emociones, preocupación, porque solo así podrá llegarse al respeto y la protección.

MARÍA CASAS, LUIS ERNETA y JORDI PUIG realizan una investigación que se centra en cómo se aborda el estudio del paisaje en los manuales escolares de las materias de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología que se cursan en Educación Secundaria Obligatoria, contrastando la ley educativa vigente (LOMCE) con su predecesora (LOE). Los resultados de esta investigación fundamentan la necesidad de monográficos como el presente, así como su valoración educativa.

Ana M.^a HERNÁNDEZ CARRETERO

El trabajo de M^a CONSUELO DÍEZ revisa, desde una perspectiva de género crítica, las explicaciones y narrativas que se exponen del paisaje urbano. A partir de esta perspectiva plantea propuestas de análisis para detectar y valorar las presencias y ausencias en el paisaje urbano, los estereotipos y prejuicios que representan, los idearios con respecto a sexo-género, así como la intergeneracionalidad o interculturalidad en relación con el género.

A continuación, se recogen diferentes propuestas didácticas para enseñar en y con el paisaje. ROBERTO GARCÍA-MORIS, desde el enfoque de la *literacidad visual histórica*, trata de conocer qué y cómo conocen los chicos y chicas de educación primaria sobre sus paisajes rurales, con el objetivo de ponerlos en valor y favorecer su protección. Para ello, a través de una metodología cualitativa, estudia las narrativas construida por el alumnado tras la interpretación de una fuente iconográfica de carácter histórico.

JUAN LUIS DE LA MONTAÑA considera que el estudio del paisaje puede constituir un material didáctico con un alto valor para el desarrollo del pensamiento histórico y su valoración como disciplina académica, desplegando, para ello, el citado método del historiador.

REBECA GUILLÉN y FRANCISCO J. JARAÍZ presentan una propuesta de intervención didáctica dirigida a los dos últimos cursos de Educación Primaria, que tiene como finalidad el análisis y conocimiento del paisaje cultural del Parque

Nacional y Reserva de la Biosfera de Monfragüe, mediante el uso de aplicaciones cartográficas y de las Tecnologías de la Información Geográfica. Pretenden resaltar las potencialidades didácticas que tiene la cartografía digital para el estudio del paisaje.

ÁLVARO CHAPARRO; M^a del MAR FELICES y RUBÉN MARTÍNEZ nos presentan una experiencia docente de innovación que emplea Geocaching como recurso para la enseñanza del paisaje histórico de Cartagena. Su objetivo es desarrollar competencias profesionales y digitales en el futuro profesorado de educación primaria.

Por último, en este monográfico, recogemos la entrevista realizada por ÁNGEL LICERAS a ANTONIO GÓMEZ ORTIZ, catedrático emérito de geografía de la Universidad de Barcelona, que resalta el valor patrimonial del paisaje a partir de su singularidad y autenticidad. Este paisaje, dado su carácter aglutinador y transversal, constituye un espléndido recurso didáctico que permite, además, proyectar la creación de actitudes y valores sociales. Actitudes responsables que no deben encuadrarse, únicamente, al ámbito escolar, sino promocionarse y divulgarse por todas las administraciones a la sociedad en general.

Sirvan estas páginas para agradecer, además, a la revista UNES, la oportunidad que me ha concedido para coordinar este monográfico sobre paisaje que aquí presentamos y que, en definitiva, pretende vivenciar cada uno de nuestros paisajes.

ARTÍCULOS

UNNES

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

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

Gabriel ALOMAR GARAU

Resumen

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

Palabras clave

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

Abstract

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

Keywords

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

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

Recepción: 02/III/2018

Revisión: 08/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

cuanto el paisaje es compartido por una comunidad de personas.

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

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

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

Gabriel ALOMAR GARAU

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

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

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

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

2. PAISAJE: CIENCIA Y HUMANIDADES

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

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

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

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

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

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gabriel ALOMAR GARAU

3. POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

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

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

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

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

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

4. CONCLUSIONES

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

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

NOTAS

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

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE NOTES FOR THE LANDSCAPE STUDY

Ángel LICERAS RUIZ

Resumen

Los paisajes forman parte de nuestros marcos de vida. Hoy día su estudio ocupa un lugar importante en muy diversos campos de conocimiento, de modo que las dimensiones actuales del paisaje amplían las necesidades formativas de este contenido en aspectos hasta ahora poco atendidos. Es imprescindible una adecuada e integral formación sobre estos ámbitos espaciales, acorde con su consideración compleja y pluridisciplinar y su riqueza formativa.

Palabras clave

Paisaje, realidad objetiva, representación, patrimonio, planteamiento didáctico.

Abstract

Landscapes are part of our frameworks of life. Today, his studio occupies an important place in very diverse fields of knowledge, so that the current dimensions of the landscape broaden the training needs of this content in aspects that have been neglected so far. It is essential to have an adequate and comprehensive training in these spatial areas, in accordance with its complex and multidisciplinary consideration and its richness of training.

Keywords

Landscape, objective reality, representation, heritage, didactic approach

Ángel LICERAS RUIZ. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (España). Miembro del grupo de investigación "Didáctica de las Ciencias Sociales, de la historia y del patrimonio cultural" (HUM-718). Ha centrado su actividad investigadora fundamentalmente en los campos de las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales; el paisaje como entidad geográfica y patrimonial; y la influencia de los medios de comunicación social como agentes de educación informal.

Recepción: 12/II/2018

Revisión: 01/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

NOTES FOR THE LANDSCAPE STUDY

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje ocupa hoy día un lugar importante en muy diversos campos de conocimiento, cada vez más en las preocupaciones de la sociedad, y el vocablo paisaje forma parte de nuestro vocabulario habitual con múltiples sentidos y aplicaciones.

Los paisajes son ámbitos espaciales que constituyen nuestro marco existencial, en los que estamos inmersos permanentemente, formamos parte de ellos, los vivimos y experimentamos, albergan nuestro legado y nuestra herencia individual y colectiva, nos acogen o nos repelen, los creamos y nos modelan, nos aportan límites y posibilidades, nos anteceden y nos sobreviven, de una manera u otra el paisaje es inmortal, siempre habrá paisaje, nos identificamos con ellos, contribuimos a crearlos y también a destruirlos, pero no los conocemos.

Un importante desafío para la enseñanza de las disciplinas sociales se centra en hacer que los

alumnos aprendan a descubrir y comprender lo que se les presenta por doquier; a observar más allá de lo que aparece ante sus ojos; a buscar explicaciones asentadas en los términos que nos proporciona nuestro pensamiento; a cuestionarse la información que otras visiones nos transmiten; y a actuar en pro de mejorar el medio que otros nos legaron. Eso lo propicia el estudio del paisaje.

Los paisajes poseen una materialidad, y su conocimiento más objetivo trata de corresponderse con la esencia de cada uno de ellos, pero también son como nos parecen, como nos los representamos, como los sentimos y, en función de esto último, como los vivimos, y este conocimiento interpretativo resulta tan importante como el anterior. El paisaje es, pues, a la vez construcción de la naturaleza, del hombre y del espíritu del hombre; es ciencia, cultura y sentimiento (Liceiras, 2013a). Este planteamiento implica abordar pedagógicamente el tema del paisaje desde perspectivas muy diversas, manejando conocimientos más objetivos, sobre el paisaje real, centrados en lo que el paisaje es y contiene, y otros más subjetivos centrados en el paisaje representado, percibido, vivido y valorado.

Aunque tradicionalmente el paisaje haya sido un objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, pues en él se proyectan todas las virtudes pedagógicas y formativas del conocimiento geográfico, hoy día debe ser considerado como punto de encuentro y conexión entre múltiples disciplinas. Este carácter integrador del paisaje hace de su estudio un notable recurso educativo que permite acercarse a la compleja realidad espacial desde una perspectiva globalizadora, enriqueciendo al alumnado con contenidos que corresponden a diversas ciencias y adiestrándole también en la resolución de problemas en los que intervienen variables medioambientales, culturales y sociales que requieren de esquemas de análisis que atiendan a las numerosas relaciones que se establecen entre tales variables a lo largo del tiempo y sobre un mismo espacio geográfico.

Las dimensiones actuales del paisaje amplían las necesidades formativas de este contenido en otros aspectos hasta ahora poco atendidos como vincular al alumnado con su entorno; hacerle comprender su papel de ciudadano actor, protagonista y responsable de sus paisajes; cuestionarse sobre las relaciones entre el hombre y el medio ambiente...

Pero siguen vigentes las consideraciones de García Ruiz (1997), cuando apunta que *“la mayoría de los docentes, seguimos ejerciendo una enseñanza unidireccional y monometodológica, a la que no se pueden incorporar todos los alumnos y*

en la que se dejan aspectos fundamentales de la formación de la persona en el tintero”.

La mayor parte de los jóvenes y adultos asocia la palabra paisaje a naturaleza, montaña, campo, pero el paisaje es mucho más amplio, más rico, más complejo. Es fundamental para el conocimiento del paisaje educar para “verlo” (percibir, observar, dar cuenta de cómo es el “objeto”), comprenderlo (conocer, interpretar...) y valorarlo (incluyendo una valoración estética y ética, aportaciones del “sujeto”).

2. ¿DE QUÉ PAISAJE HABLAMOS? SOBRE LA NOCIÓN DE PAISAJE

“Todo el mundo sabe lo que es un paisaje y, sin embargo, ¡qué concepto más complejo encierra esta palabra!” (Giner de los Ríos, 1886:199).

El sentido de la palabra paisaje ha variado con el tiempo, y hoy día se le atribuye una gran diversidad de significados según las disciplinas, los idiomas y las culturas. Todos ellos se pueden resumir en estos rasgos: su consideración como el sustrato ambiental perceptible de la actividad humana, caracterizado por una cierta escala (paisaje objeto y objetivo que existe afuera de nosotros); o como un territorio formado y habitado por sociedades particulares, un lugar de memoria, y el paisaje como representación mental marcada por la subjetividad (el paisaje entre el objeto y el sujeto) (Nogué, 2017).

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

2.1. El paisaje objetivo

El paisaje es un objeto real, una realidad material y objetiva, natural o producida por la sociedad, que de alguna manera expresa la combinación de los elementos naturales y humanos (el paisaje es relieve, suelo, viento, clima, formaciones vegetales, edificaciones, infraestructuras, etc.) y, desde esta perspectiva, su estudio lo abordan prioritariamente las ciencias de la naturaleza como la geología, geomorfología, climatología, ecología, la arquitectura, etc.

Este paisaje objeto, o paisaje "in situ", construido o natural existe sin observador. El estudioso persigue su conocimiento "científico" aplicando modelos de organización y protocolos de observación precisos, buscando producir una explicación del paisaje.

2.2. El paisaje como producto individual y social

También cuando miramos un paisaje estamos contemplando sociedad, dice Echavarrén, (2010), el paisaje transformado que traduce unas formas de organización social en las que el hombre imprime el sello de sus capacidades y valores. La formación de estos paisajes culturales es el resultado a la vez de las características del medio y las maneras en que los habitantes han podido adaptarse a ellos. El paisaje cultural se convierte así en reflejo de una sociedad, en un *espacio de patrimonio*, y también en un ámbito de *identidad* (Liceras, 2017a). Así, conocer un paisaje significa algo más que conocer una por-

ción de territorio, conlleva también entender a los hombres, a los grupos sociales, a los pueblos que lo han habitado y lo habitan. Nacemos, vivimos y morimos en algún paisaje, este paisaje nos identifica y nos aporta sentido de pertenencia a una parte del territorio. El paisaje tiene, pues, también una dimensión fuertemente identitaria, jugando un papel fundamental en el proceso de creación de identidades territoriales.

2.3. El paisaje como vivencia

Desde un enfoque humanista y fenomenológico, el paisaje es también una vivencia, una representación, una forma de ver y de imaginar el mundo capaz de suscitar sentimientos y valoraciones estéticas y éticas (Añón, 2005). El estudio de cómo la imagen de esta realidad es percibida por su observador siempre parcial y subjetivo o por las personas que forman parte de un paisaje, cómo la valoran y la disfrutan es objeto de conocimiento de la psicología, la filosofía, la sociología o la historia del arte, y configura ingredientes del sentimiento. Desde esta perspectiva el paisaje es fuente de emociones, nos hace soñar, estimula nuestra imaginación, nos hace vivir una experiencia de naturaleza artística. Algunos hablan del paisaje como "un espejo del alma".

La dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo busca de resolverla Berque con su idea de que el paisaje es necesariamente *trayectivo*: en él conviven una faceta objetiva y una dimensión subjetiva, pero no son dos visiones excluyentes, supone tanto lo que el entorno es en sí mismo como lo que es para un cierto observador, la

fusión de materia y espíritu. Este mismo autor trata de superar y conciliar este dualismo abordando el estudio del paisaje como una realidad relacional, como una entidad medial, la *medianza* de Berque (2000a), que significa que el paisaje es *a la vez* totalmente natural y totalmente cultural: “ningún elemento del paisaje puede ser solo un dato objetivo del entorno, o solo un sueño” (Berque, 2000b).

La noción de paisaje que surge en la antigua China, se prolonga en Occidente durante el Renacimiento y continúa con el Romanticismo hasta los tiempos modernos, tenía una base asentada en el espíritu, en la estética, en el arte. En el mundo contemporáneo las disciplinas que, en considerable aumento, incorporan su interés por el estudio del paisaje han tratado de transformar y profundizar la concepción del paisaje desde “punto de vista” a “cosa”, es decir, en objeto. Esta “objetivación” del paisaje fue mermando la consideración de esas otras facetas consustanciales al mismo: la dimensión estética y espiritual.

En el año 2000, el Consejo de Europa elabora el Convenio Europeo del Paisaje en el que aporta una definición de paisaje en la que se concilian ambas dimensiones del mismo: “*El paisaje se refiere a una parte del territorio tal como es percibida por las personas, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones*”.

Así pues, como apunta Minca (2008), el paisaje es, quizás, el único concepto moderno capaz de

referirse a algo y, a la vez, a la descripción de ese mismo algo. El término remite tanto a una porción de territorio como a su imagen, a su representación “científica” y también artística.

Con la idea de facilitar el desarrollo de la enseñanza de los aspectos sustanciales e integradores del contenido paisaje, podríamos definirlo como una realidad espacio-temporal concreta, una expresión formal percibida e integrada por un conjunto de elementos, tanto visibles como invisibles, que pueden ser de origen natural, biológico y antrópico, relacionados entre sí, que constituyen una estructura en continua evolución y transformación, a la que cabe asignarle unas funciones y descubrir significados diversos, que posee valores culturales y estéticos, y que interesa apreciar y proteger.

3. ¿POR QUÉ ESTUDIAR EL PAISAJE?

El carácter integrador del paisaje hace de su estudio un excelente recurso formativo, que enriquece a los alumnos con contenidos que corresponden a diversas ciencias y les adiestra también en la resolución de problemas en los que intervienen múltiples variables y relaciones.

Ser capaces de describir los paisajes; detectar los elementos que los componen; saber qué los diferencia unos de otros; analizar y comprender el sistema de flujos y las interacciones que se establecen entre sus elementos y componentes; conocer su evolución y los procesos que los configuran, evaluar los factores que los enriquecen o los empequeñecen, identificar el rol que desem-

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

peñan en la vida de las personas y de las colectividades, sentir el paisaje y crear una conciencia ecológica que mueva a su protección suponen aprendizajes muy valiosos en la formación de toda persona. Pero el paisaje sólo se abre a los ojos de quien sabe interpretarlo, sentirlo y disfrutarlo.

“Entender el paisaje es abrirse a un mundo de significados, de valores y cualidades, de muy variada índole, cuya comprensión ayuda sustancialmente a mejorar la educación del hombre. El contacto con el paisaje permite educar la inteligencia y, al tiempo, la sensibilidad y la imaginación; ayuda a incrementar y afinar simultáneamente, sin disociaciones inconvenientes, las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona” (Ortega Cantero, 2003).

Su enseñanza no conviene reservarla sólo a los espacios percibidos como naturales (montañas, litorales, espacios rurales, etc.) porque los espacios agrarios, industriales, urbanos, cotidianos ofrecen paisajes cuyo análisis resulta especialmente relevante, sobre todo porque son más próximos a la experiencia de los alumnos.

3.1. La educación sobre el paisaje

El estudio del paisaje implica una serie de funciones que incumben a ámbitos tan amplios como la educación intelectual, es decir, competencias cognitivas para pensar/interpretar el espacio, desarrollar la memoria, el razonamiento y el juicio

crítico a la hora de leer e interpretar un paisaje (adquisición de conocimiento); educación relacional, es decir, competencias relacionadas con saber observar, pensar y expresar el espacio, lo que significa dotar de un vocabulario para expresar el espacio y de métodos para representarlo (conocimiento de formas de hacer las cosas, métodos de práctica, etc.); la educación emocional, es decir, competencias relacionadas con el saber ser, despertar y sentir emociones al contacto con un paisaje, encontrar placer en descubrir los paisajes, ser curioso, buscar y comprender aquello que se sale de lo ordinario, ser precisos y rigurosos... (descubrir sentimientos y valores).

Estas funciones se concretan y desarrollan con otras más específicas: la función hermenéutica, es decir, aprender a leer el paisaje y sus signos, lo que involucra dos modos de lectura: el modo sensorial, porque puede considerarse como una educación de la vista y los sentidos, y el modo cognitivo, porque su exploración permite una mejor comprensión de los factores naturales y humanos; la función pragmática, que implica la necesidad de gestionar de manera responsable sus transformaciones; también se puede considerar una dimensión ética individual y social, ya que el paisaje pertenece no solo a cada persona, sino también a toda la comunidad que vive allí y lo percibe.

Especial relevancia cobra en la actualidad la función del paisaje como facilitador de ciudadanía. La formación ciudadana aparece hoy como una necesidad perentoria, en el sentido de ayudar a

proporcionar al ciudadano las claves para la participación en las decisiones relativas al desarrollo de su territorio. La implicación con el paisaje conlleva algo más que la defensa de sus elementos y valores identitarios, también como un objeto en constante evolución resultante de una multitud de puntos de vista.

3.2. La riqueza educativa del estudio del paisaje

De la riqueza formativa del paisaje no caben dudas pues posibilita el entrenamiento y desarrollo de un amplio abanico de competencias como las que acabamos de mencionar. Todas estas competencias son instrumentos con los que descubrir y explotar la enorme carga de valores que transmiten los paisajes.

“Los valores del paisaje son perfectamente objetivables y van más allá de los naturales: en tanto que es reflejo de una identidad socioterritorial, el paisaje está impregnado de valores sociales, culturales, históricos, espirituales y estéticos entre otros. Algunos de estos valores tienen un carácter intangible, pero no por eso son menos relevantes” (Nogué, 2017:10).

La secuencia formativa a seguir en el estudio del paisaje la podríamos esquematizar en el siguiente transcurso:

Conocer → comprender → valorar → → disfrutar → respetar → proteger

4. CONOCER, COMPRENDER EL PAISAJE: LA PERCEPCIÓN-OBSERVACIÓN

¿Qué aporta el contacto directo, *in situ*, con el paisaje? ¿Cuál es el lugar de las percepciones, del descubrimiento, del sentimiento? La observación directa tiene un plus de efectividad que enriquece la lectura y el estudio del paisaje. Este procedimiento, que se califica como fenomenológico, se basa en la consideración de la riqueza de las percepciones.

Los sentidos son nuestros agentes de información del entorno. Colores, olores, formas, sensaciones de humedad, calor o frío, sonidos e incluso sabores, nos proporcionan experiencias para identificar el medio. La percepción de un paisaje es la sensación resultante de una impresión material que han captado nuestros sentidos.

En la percepción y observación intervienen las experiencias anteriores, los conocimientos y concepciones culturales del observador, y por eso un mismo paisaje puede ser percibido de maneras diferentes por personas diferentes (Liceras, 2003). Esa riqueza perceptiva del paisaje conlleva un componente personal y otro cultural. Por un lado, la capacidad o el peso diferencial asociado a tal o cual sentido define las variaciones en la forma en que se aprehenden los paisajes por cada individuo; por otro, las “visiones del paisaje” difieren también porque las personas han desarrollado modelos mentales diferentes para organizar estos espacios, como reflejo de patro-

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

nes culturales que se distinguen unos de otros no tanto por el contenido de lo que sus habitantes perciben como por la forma en que lo perciben. Hay culturas de la visión (la occidental moderna) que favorecen el paisaje visual; las culturas de la audiencia le darían más importancia al paisaje sonoro; hay también culturas del olor. Sería, por lo tanto, inútil buscar una orientación paisajística basada en patrones visuales entre las personas que han dado primacía a otros sentidos en la forma en que interactúan con su entorno.

No deben confundirse entorno visual, sonoro, olfativo o táctil y el paisaje visual, olfativo, sonoro o táctil. Lo primero es meramente un conjunto de impresiones; lo segundo requiere una discriminación escrupulosa de imágenes, sonidos... y un enfoque reflexivo que posibilite una experiencia e interpretación del espacio mucho más rica y pertinente.

A la etapa sensible le sucede el enfoque cognitivo de elaboración de conocimiento, de explicación y valoración de las percepciones-informaciones recogidas, para comprender cómo se forman y evolucionan los paisajes, con una perspectiva sistémica y de complejidad. En esta fase no hay duda que la amplitud y pertinencia de las ideas previas de cada observador resulta el "material" disponible para transformar su experiencia del paisaje. A partir de las percepciones; del sistema de filtros (nivel de instrucción, nivel socio-cultural, educación...); de los caracteres individuales (personalidad, edad, sexo, sensibilidad, gusto, motivación, estado de espíritu del momento); del

conocimiento de los lugares, experiencias del espacio vivido; de los modelos culturales de la época (simbolismo, estereotipos dominantes...), etc. cada cual puede agrupar sus percepciones de los fenómenos del paisaje en diferentes niveles de comprensión, más profunda o más superficial. A partir de la riqueza de las percepciones y su lectura e interpretación, la enseñanza el paisaje debe incidir en la concepción sistémica de sus múltiples relaciones entre sus múltiples y diversos elementos constitutivos, cuyo significado aflora con el descubrimiento de sus interconexiones.

"El valor de los paisajes es el valor más hondo de lo geográfico. Pero para valorar esta información es imprescindible leerla. Y está claro que es preciso enseñar a hacerlo y entrar en el deseable círculo de 'educar para leer y leer para educar'" (Martínez de Pisón, 2004).

Es evidente que la valoración de un paisaje se asienta en gran medida en los resultados que aporta su lectura en sentido lato, y esta vinculación resulta insoslayable. La valoración del paisaje es una noción muy amplia que recoge múltiples categorías y dimensiones: aspectos ecológicos (biodiversidad, funciones ecológicas); características y funciones económicas (uso de la tierra, a veces interés turístico); aspectos históricos, culturales y patrimoniales; el conocimiento de los procesos de evolución del paisaje; sentimientos de apego al lugar donde vivimos, aspectos identitarios y sociales; la dimensión estética y ética, etc.

Hoy día, los procesos de “socialización” del paisaje como el turismo de masas o los medios de información que divulgan y estereotipan los paisajes, desfiguran sus valores, degradan su esencia, desnaturalizan su identidad y devienen, en gran medida, en la “banalización del paisaje”. Hay que proteger y respetar la esencia de los paisajes, luchar para preservarnos, aprender a reconocer y valorar sus señas de identidad frente a las copias estereotípicas y, a veces, hasta patéticas.

“Cómo describir la impresión que produce ver repetida Venecia entera en la tercera planta (sí, en la tercera) de un hotel (el Venetian Hotel. Macao) con una fidelidad tan perfectamente surreal... Pese a que en el exterior ya es de noche cerrada, en el equivalente a la plaza de San Marcos indoor empieza a atardecer. Las luces artificiales se encargan de ello sobre un cielo que, como no podía ser de otro modo, parece real... La Venecia de mentira, que de forma tan detallada como cruel se adapta a la imaginación pueril de cualquier turista, acaba por ser mucho más real que la Venecia misma”. (Martínez, 2018).

Un remedio frente a lo anterior puede ser el reconocimiento y la consciencia de nuestra afiliación a los “paisajes arquetípicos” que tienden a uniformizar los gustos: la verdolatría (idolatría de lo verde), la atracción por los paisajes de montaña, las playas vírgenes... Para ello la importancia de descubrir nuevos paisajes, acentuar el interés por los paisajes ordinarios, los paisajes de la noche, los paisajes emocionales, los paisa-

jes efímeros, los micropaisajes... (Nogué, 2007 y 2008) con los que la sociedad pueda identificarse.

Finalmente, el enfoque sensorial y el cognitivo se complementa con la perspectiva sensible, con la que se busca desarrollar y refinar la sensibilidad y la capacidad de percibir espiritualmente el mundo que nos rodea. En esta última fase cobran especial protagonismo las *representaciones mentales del paisaje*, que corresponden a un conjunto más o menos consciente, organizado y coherente de elementos cognitivos y afectivos a través de los que se forjan teorías espontáneas, opiniones, prejuicios, decisiones de acción, etc. Sobre estas representaciones se reconfigura la concepción del paisaje, de ahí la importancia de hacer emerger las representaciones mentales de los alumnos.

Nosotros miramos el mundo, lo percibimos y concebimos a través del velo de nuestros intereses, creencias y emociones, culturalmente tan asumidas hasta el punto de creer que son naturales. El papel de las emociones en el proceso de aprendizaje de los paisajes resulta, pues, esencial para desarrollar una sensibilidad hacia los mismos, al tiempo que constituye la otra parte inseparable de la alianza entre emoción y cognición.

4.1. La Historia del paisaje y la Historia en el paisaje

El paisaje es un sistema en continua evolución y no debe considerarse como un hecho fijo sino

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

como el resultado momentáneo de un proceso continuo. Cuando se observa en su estado actual ha de entenderse que, en realidad, es sólo una etapa de transición. Lo que vemos en una foto de un paisaje inmediatamente después de haberla tomado, es ya irreversiblemente distinto, ya que las condiciones que han producido esa imagen nunca más se repetirán de manera idéntica.

Se tiende a construir la idea del paisaje como entornos caracterizados por la simultaneidad del presente y del pasado, marginando su historia, cuando lo innegable es que los paisajes son realidades vivientes en continua transformación, y cuyos cambios debidos a factores y procesos naturales y antrópicos, con demasiada frecuencia (sobre todo los de este último origen) generan impactos negativos y degradación. Así, se puede hablar de la historia del paisaje (el paisaje como objeto, estructura física) y de la historia en el paisaje (restos y evidencias en el paisaje como hábitat cultural). Ese recorrido temporal queda reflejado en el paisaje en testimonios de diversa índole que hay que saber reconocer.

La confección, por ejemplo, de *frisos cronológicos analíticos* resulta un recurso didáctico idóneo para ejemplificar la trayectoria de los paisajes; ayudar a comprender su complejidad con una aproximación pluridisciplinar y sistémica; para advertir los ritmos temporales, con la lentitud y las aceleraciones, en la evolución de los paisajes; y para conectar e identificar los procesos y las dinámicas (usos, impactos, beneficios, actores, acciones...) que en ellos se producen.

4.2. El paisaje en las artes. La dimensión estética del paisaje

Frente a quienes defienden que no hay belleza natural sino una percepción histórica y cultural de los paisajes, una “artealización” (Roger, 2008), y sin negar la influencia de los filtros culturales anteriormente mencionados, hay que valorar la necesidad de cultivar las capacidades estéticas y de disfrute de la naturaleza como naturaleza, como un objeto no producido intencionadamente (no como arte) (Budd, 2014).

Las artes normalmente exaltan y descubren los aspectos sensibles, sentimentales que inspiran los paisajes a sus descriptores. Pero desde la perspectiva del conocimiento del paisaje hay que distanciarse de las copias y de las representaciones. Es mucho mejor el objeto que su representación, la observación directa que la indirecta, porque las cualidades y virtudes que un observador reconoce en la naturaleza no son atributos de la naturaleza sino del sujeto contemplador. El pintor, por ejemplo, trata el paisaje como trata cualquier otro tema: como una invención (Gombrich, 1984). Y éste es el papel del arte en el estudio del paisaje: dar lugar a la creatividad, a la imaginación.

5. CÓMO ENSEÑARLO. DIDÁCTICA DEL PAISAJE

El proceso de estudio del paisaje puede conducirse, en primer lugar, mediante la explicitación de una serie de objetivos que deben ser rele-

vantes, amplios, plurales, ricamente formativos y abordables desde todas las áreas disciplinares del currículum, buscando la consecución de las competencias anteriormente mencionadas.

Hay que enseñar y aprender a leer los paisajes, sus hechos y sus símbolos como forma de conocer sus sentidos, propios y otorgados, de alcanzar la información necesaria para valorarlos como expresiones del patrimonio natural o cultural. Sin olvidar la importancia de la comprensión del paisaje a través de los sentidos, de la experiencia, a través de la intuición, de los sentimientos, ni los valores, las actitudes, la motivación y las competencias requeridas para la protección y la mejora del medioambiente, desarrollando sentimientos de respeto y compromiso hacia la naturaleza.

Para facilitar los aprendizajes y el desarrollo de las competencias perseguidas resulta importante interesarse por el ámbito local, conocido y vivenciado, extrayendo de él contenidos y valores que, frecuentemente, la cotidianidad vela y minusvalora (paisajes patrimonios culturales no son sólo aquéllos que forman parte de los catálogos turísticos). El paisaje entendido como la relación sensible de las sociedades con su territorio, insiste en la idea de atender al entorno cercano (Liceras 1913b). La atención sobre estos contextos facilita también la significatividad, la motivación y el desarrollo de los contenidos y estrategias de aprendizaje.

Formar a los ciudadanos es una de las dimensiones más perentorias de la educación sobre el paisaje, pues implica, por un lado, enseñarles a

mirar de manera inquisitiva lo que les rodea, su entorno de vida, no imponiéndoles valores sino proporcionándoles las claves para formarse su propia opinión sobre los temas en cuestión. Por otro lado, ayudarles a desarrollar una conciencia ciudadana en la planificación del uso del suelo; enseñarles a integrar las sensibilidades necesarias para adoptar conductas claras y comprometidas sobre los problemas sociales y ambientales y sus interacciones. Es decir, referencias éticas en nuestra relación con el paisaje. Eso que viene llamándose últimamente como la “ética del paisaje” (Kessler, 2000; Zimmer, 2008; Liceras, 2017b). Este planteamiento requiere una mirada reflexiva y crítica, de compromiso y un enfoque del estudio del paisaje que lo problematice.

5.1. Estrategias y recursos para el estudio del paisaje

Entre las abundantes capacidades, habilidades, estrategias y recursos disciplinarios a desarrollar con el estudio del paisaje cabe destacar a aquellas que se relacionan con localizar, observar, describir, clasificar, representar, analizar, reflexionar y explicar. La aplicación de los Principios Geográficos (p. de localización y extensión; p. de descripción, generalización y comparación; p. de causalidad y explicación; p. de conexión o relación; p. de actividad, evolución o dinamismo) puede resultar un eficaz, riguroso y comprensivo hilo conductor que inspire la acción didáctica en el estudio de los paisajes (Liceras, 2016).

Otro relevante, tradicional pero infrautilizado recurso para la enseñanza-aprendizaje del paisaje

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

son *las excursiones e itinerarios didácticos* (de tan importante y meritoria tradición en la Institución Libre de Enseñanza con su impulsor Giner de los Ríos a la cabeza). Los itinerarios son fuente de innumerables beneficios para el estudio del paisaje, y adecuadamente preparados y ejecutados en sus tres fases (antes, durante y después de la actividad) estimulan la curiosidad de los estudiantes; propician la generación y concreción experimental de un amplio campo conceptual; ayudan a contrastar y consolidar o reorientar ideas previas sobre aspectos del paisaje desde una consideración multidisciplinar; representan ocasiones para ejercitar, junto a la observación, otros muchos procedimientos como dibujar, cartografiar, describir, interrogar, comentar, medir, ejercitar la fotografía del paisaje, las grabaciones sonoras, clasificar, comparar, analizar, explicar, etc.; constituyen oportunidades para profundizar la atención sobre los paisajes ordinarios como facilitadores de recursos y ventajas didácticas en el estudio del paisaje (Ojeda, 2013); en otros casos, pueden suponer

ocasiones para ejercitar el estudio de los paisajes singulares por sus características medioambientales, de belleza, de trascendencia patrimonial, etc. y, tras la consideración y el análisis de las cuestiones tratadas, establecer una dialéctica entre la perspectiva local y global.

En una fase inicial conviene aplicarse en tareas de motivación y de detección de ideas previas de los alumnos, establecimiento de objetivos de aprendizaje y organización de la actividad. Ya durante la realización de la práctica la base del trabajo descansa en la observación directa y, por ende, en la posibilidad de ejercitar y experimentar la pluralidad de percepciones sobre el paisaje, relacionarlas, interpretarlas, tomar notas, realizar actividades, conectar con entorno humano y cultural y disfrutar de los aspectos emotivos que suscite su contemplación. La fase posterior de esta actividad debe cumplir la importante función de reflexionar sobre lo experimentado durante el itinerario (contrastar, generalizar, valorar...).



Imagen 1. Oyendo las Cabañuelas de un paisano "meteorólogo" en Capilerilla, alpujarra granadina.



Imagen 2. Un itinerario por el Torcal de Antequera. Málaga.

De pocos contenidos se podría predicar un carácter más interdisciplinar. El estudio del paisaje convertido en una "ciencia diagonal" (Bertrand, 1968) exige esa consideración como producto de sus muchas y muy diversas dimensiones y perspectivas, como planteamiento y consecuencia ineludible de su propia naturaleza "trayectiva" (objeto y representación). Este enfoque no es, pues, una opción, es la perspectiva correcta que emana de la realidad que se estudia y que permite superar la división entre los campos científicos y artísticos. Pero no es fácil, se requiere una aproximación reflexiva y colaborativa entre disciplinas muy dispares: las ciencias naturales, la geografía, la historia, las artes, la literatura, la filosofía, la sociología, la economía, la arquitectura...

En el estudio del paisaje en el ámbito escolar ese enfoque interdisciplinar es una de las lagunas más notables que arrastra su tratamiento didáctico. El tema del paisaje es un contenido que se presenta en el currículum segmentado, con presencia en no más de dos disciplinas (ciencias naturales y geografía) y con escasa extensión para la amplitud de aspectos formativos que posibilita. Se precisa profundizar en un aprendizaje integrado de este contenido tumbando las tradicionales fronteras disciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añón, C. (2005). El paisaje intangible. En M. Aguiló (Ed.), *Paisajes culturales* (pp. 87-92). Madrid: Colegio de Caminos Canales y Puertos-Cyan.
- Berque, A. (2000a). *Médiance. De melieux en paysages*. Paris: Belin.
- Berque, A. (2000b). Raison tráyective et dépassement de la modernité. *Revue de philosophie française*, 5, pp. 29-48.
- Budd, M. (2014). *La apreciación estética de la naturaleza*. Madrid: La balsa de la medusa.
- García Ruiz, A. L. (1997). El proceso de desarrollo de los itinerarios didácticos. *Didáctica Geográfica*, 2, 3-10.
- Giner de los Ríos, F. (1886). Paisaje I, II. En *La Ilustración Artística. Barcelona*, n.º 219 y 220, pp. 91-92 y 103 y 104. Artículos reproducidos en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. II Época, 34-35 (1999), 95-102.
- Gombrich, E. H. (1984). *La teoría del arte renacentista y el renacimiento del paisajismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kessler, M. (2000). *El paisaje y su sombra*. Barcelona: Idea Book.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2013a). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 74, 85-93.
- (2016). La geografía, el paisaje y los mapas. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 141-161). Madrid: Pirámide.
- (2017a). Patrimonio y paisaje. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y*

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

- patrimonio cultural* (pp. 119-133). Madrid: Pirámide.
- (2017b). Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *UNES. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 74-90.
- Martínez, L. (2018). *No es Venecia, no es Las Vegas, es Macao*. Diario EL MUNDO, 8-1-2018.
- Martínez de Pisón, E. (2004). Defensa del paisaje. *Sociedad Geográfica Española*, 18, 136-143.
- Minca, Cl. (2008). El sujeto, el paisaje y el juego postmoderno. En J. Nogué (Ed.), *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 209-231). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2008). Micropaisajes. Diario La Vanguardia, 3/IV/2008. Recuperado de http://blocs.xtec.cat/geografia/?page_id=153
- (2017). *El paisatge, entre el subjecte i l'objecte*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Recuperado de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000240/00000050.pdf>
- Ojeda, J.F. (2013). Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación. *INVI. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile*, 28 (78). Recuperado de <http://www.revistainvi.uchile.cl/index>
- Ortega Cantero, N. (2003). La visión del paisaje de Francisco Giner de los Ríos. *Boletín de la Biblioteca del Ateneo. Segunda Época*, IV (13), 21-30.
- Roger, A. (2008). Vida y muerte de los paisajes. En J. Nogué (Ed.), *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 67-85). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zimmer, J. (2008). La dimensión ética de la estética del paisaje. En J. Nogué (Ed.), *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 27-44). Madrid: Biblioteca Nueva.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES

LANDSCAPE STUDY IN SECONDARY EDUCATION: A REVIEW FROM THE NATURAL SCIENCES TEXTBOOKS

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

Resumen

Esta investigación tiene por objeto conocer cómo se aborda el estudio del paisaje en las materias de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología que se imparten en Educación Secundaria Obligatoria en España. Para ello se realizó un análisis comparativo de los contenidos sobre paisaje presentes tanto en los libros de texto del contexto normativo vigente, como en los de su predecesor. Así, se pudo detectar que el estudio del paisaje en estas materias es ahora más limitado que hace casi una década.

Palabras clave

paisaje, libro de texto, Ciencias Naturales, enseñanza secundaria.

María CASAS JERICÓ. Licenciada en Biología (Universidad de Navarra, 2012), especialidad Ambiental y Agrícola. Máster en Biodiversidad, Paisajes y Gestión Sostenible (Universidad de Navarra, 2013) y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Universidad Internacional de La Rioja, 2014).

Luis ERNETA ALTARRIBA. Licenciado en Ciencias Biológicas (UNAV, 2005); Doctor europeo en Geografía y Ordenación del Territorio (UNAV, 2012). Investigador y Profesor Asociado del Dpto. de Historia, H.^a Arte y Geografía de la Universidad de Navarra (áreas de Geografía, Medio Ambiente y Educación) desde 2008. Funcionario docente de Educación Secundaria y Bachillerato del Gobierno de Navarra desde 2010. Vocal la Comisión de Paisaje del Consejo Social de Política Territorial de Navarra (CSPT) del Gobierno de Navarra desde 2013.

Jordi PUIG I BAGUER. Licenciado en Biología (Universidad de Navarra, 1990). Doctor (U. Politécnica de Madrid, 1995). Profesor asociado de Evaluación de Impacto Ambiental en la U. de Navarra (1996-actualidad) y profesor visitante de la U. of California (Berkeley, 2002-2003) y de la U. of Manchester (2004). Director del Máster en Biodiversidad, Paisajes y Gestión Sostenible (2007-2014). Desde 2013 y hasta 2017 ha estado a cargo de la puesta en marcha del nuevo grado en Ciencias Ambientales de la U. de Navarra.

Recepción: 27/II/2018

Revisión: 15/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

Abstract

This research analyzes how the Natural Sciences textbooks of Secondary Education in Spain address the topic of landscape. The research undertook a comparative analysis of the landscape contents alternatively included in the different textbooks that were prepared following the guidelines of both the current educative law and its predecessor. Results point out that the study of landscape proposed in the current textbooks is more limited, poorer, than a decade ago.

Keywords

landscape, textbooks, Natural Science, Secondary Education.

Esta investigación se ha realizado gracias a la financiación de la Fundación Tatiana Pérez de Guzmán el Bueno.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES

LANDSCAPE STUDY IN SECONDARY EDUCATION:
A REVIEW FROM THE NATURAL SCIENCES TEXTBOOKS

1. INTRODUCCIÓN

El libro de texto ha sido tradicionalmente el recurso didáctico por excelencia empleado en las aulas españolas (Area y Correa, 1992; González, 2005; Güemes, 2001). De hecho, en la actualidad —y a pesar de la mejora dotacional de los centros educativos en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación experimentada en la última década (Area, 2008)— el libro de texto sigue siendo el recurso didáctico más utilizado por el profesorado (Area y Sanabria, 2014).

Dado el peso que en la actualidad mantiene el libro de texto en la educación, no resulta extraño que se haya convertido en el objeto de estudio de numerosas investigaciones. Prueba de ello es la abundante literatura relacionada con las ventajas y desventajas que ofrece el libro de texto como recurso para la enseñanza (por ejemplo: Monereo, 2010; Perales y Vílchez, 2012). No obstante, uno de los temas de estudio más habituales en relación a los libros de

texto es el análisis del tratamiento que reciben determinados contenidos en ellos (por ejemplo: Ferreras y Jiménez, 2013; Hernández, Velázquez de Castro, Corrales y Burgui, 2015; Mampel, García y Alcalá, 2015). Este tipo de estudios arrojan luz sobre qué se enseña a los escolares, y permite, en última instancia, mejorar el *corpus* teórico de las materias, la práctica docente y el aprendizaje.

Uno de los temas cuyo tratamiento se ha analizado en los manuales escolares de las distintas etapas educativas es el paisaje. Dada la tradición geográfica de este concepto, estos estudios se han centrado, generalmente, en los libros de texto de las materias propias del área didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia (Martínez y Arrebola, 2016; Morón, 2016; Pérez, Ezkurdia y Bilbao, 2015). No obstante, se ha de recordar que el paisaje, por resultar del encuentro entre ser humano y naturaleza, es una realidad rica y compleja a nivel conceptual, que demanda para su adecuada comprensión una aproximación multidisciplinar (Maderuelo, 2005). Así quedó también reflejado en el informe *Education on Landscape for*

Children, elaborado por el Consejo de Europa (2009), donde se reconoció que todas las materias escolares pueden aportar algo al estudio del paisaje. Esta necesidad de confluencia de miradas se ve reflejada en el contexto curricular vigente, ya que el paisaje figura en varias materias, como son Geografía e Historia, Biología y Geología y Educación Plástica y Visual (Casas, Puig y Ernetá, 2017).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el tratamiento que ha recibido el paisaje en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de las materias de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología desarrollados en los contextos curriculares tanto de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) como de su predecesora, la Ley Orgánica de Educación (LOE). El estudio de los manuales escolares de ambos contextos normativos permitirá realizar un análisis comparativo de carácter retrospectivo.

2. EL CURRÍCULO Y LA ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA: LOS DOS PILARES DE LOS LIBROS DE TEXTO

El Diseño Curricular Base (DCB) y sus proyectos autonómicos derivados, constituyen el armazón a partir del cual se construyen los libros de

texto. Estos documentos normativos recogen de forma sintética los contenidos mínimos que los estudiantes han de aprender a lo largo de su escolarización. El papel de los libros de texto es, generalmente, desarrollar dichos contenidos, dotándolos de un *corpus* teórico y práctico actualizado. En este sentido, la actualización científica y cultural, resulta esencial para lograr una formación básica adecuada.

2.1. Los contenidos curriculares sobre paisaje

Al analizar el DCB de la LOMCE para la ESO se aprecia que el estudio del paisaje se desarrolla principalmente en 1.º y 3.º a través de las materias Biología y Geología y Geografía e Historia (Casas et al., 2017) y que lo mismo sucedía para las asignaturas homólogas de la LOE (Casas y Ernetá, 2015). En cuanto a los contenidos sobre paisaje incluidos en esas materias (Tabla 1), se puede afirmar, de forma sintética, que se centran en los factores y agentes que se encargan de su modelado. En la LOE los contenidos son más concretos que en la LOMCE, de modo que, mientras que en la primera únicamente hacían referencia a los agentes geológicos externos, en la segunda pueden llegar a tener cabida también los procesos geológicos internos y la actividad del ser humano.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

Tabla 1. Contenidos sobre paisaje recogidos en el DCB de la LOE y la LOMCE¹. Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 1631/2006 (LOE) y Real Decreto 1105/2014 (LOMCE)

Materia	Curso	LOE	LOMCE ⁽¹⁾
Ciencias de la Naturaleza/ Biología y Geología	1.º	- (C) El agua como agente configurador del paisaje.	- (EVA) ⁽²⁾ Indagar los diversos factores que condicionan el modelado del paisaje en las zonas cercanas del alumnado. - (EAE) Indaga el paisaje de su entorno más próximo e identifica algunos de los factores que han condicionado su modelado.
	3.º	- (EVA) Identificación mediante imágenes y/u observaciones de campo de la acción de los diferentes agentes geológicos externos sobre las rocas y el paisaje: meteorización, torrentes, aguas subterráneas, ríos, mar, hielo y viento.	

⁽¹⁾ Contenidos definidos de forma genérica para el 1.º ciclo (1.º-3.º ESO).
⁽²⁾ Localización en el currículo: C, contenido; EVA, criterio de evaluación; EAE, estándar de aprendizaje evaluable.

2.2. La actualización de los contenidos

Como se ha comentado anteriormente, tan importante es que en los libros de texto los contenidos estén en consonancia con lo indicado en la legislación, como que éstos se encuentren actualizados. En este sentido, probablemente, el hito más relevante de las últimas décadas en relación con el paisaje haya sido el Convenio Europeo del Paisaje (CEP). El CEP, celebrado en el año 2000 y ratificado por España a finales de 2007, constituye una herramienta de referencia ineludible y gran potencial debido a su difusión institucional y su orientación práctica, enfocada a lograr una adecuada gestión, protección y ordenación del paisaje en Europa.

También desde el punto de vista educativo el CEP resulta relevante (Busquets, 2002, 2011), tanto porque incluye objetivos específicos de formación y sensibilización en materia de paisaje, como porque logró consensuar una definición para este

concepto que no se restringe al territorio y en la que la percepción social juega un papel fundamental. Así, en el CEP, por paisaje se entiende "(...) cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos" (Consejo de Europa, 2000: 2). Paralelamente, en el CEP se reconoce la dimensión patrimonial del paisaje, así como la importancia de aquellos territorios que están degradados o resultan cotidianos para la población.

Por todo lo expuesto, sería lógico que los libros de texto editados a partir del CEP presentaran alguna referencia a éste al abordar el estudio del paisaje, o que, al menos, se intuyera en ellos de algún modo su enfoque.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se analizaron un total de 28 libros de texto de Ciencias de la Naturaleza

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

y Biología y Geología, pertenecientes a cuatro editoriales muy extendidas en educación: Anaya, Oxford, Santillana y Vicens Vives (Tabla 2). En ambos contextos normativos se emplearon los primeros manuales que se editaron, es decir, los de 2007 y 2008 para la LOE y los de

2015 y 2016 para la LOMCE². De este modo, ambos proyectos editoriales están separados por casi una década, período de tiempo que, teóricamente, debiera aportar perspectiva y permitir detectar cambios relacionados con la incorporación de novedades científico-culturales.

Tabla 2. Frecuencia de aparición del término "paisaje" en los libros de texto.

Contexto normativo	Curso	Editoriales			
		Anaya	Oxford	Santillana	Vicens Vives
LOE	1.º ESO	978-84-667-5877-2	978-84-673-2310-8	978-84-294-0959-8	978-84-316-1267-2
	2.º ESO	978-84-667-6972-3	978-84-673-3797-6	978-84-294-0969-7	978-84-316-8633-8
	3.º ESO	978-84-667-6063-8	978-84-673-2331-3	978-84-294-0971-0	978-84-316-1472-0
	4.º ESO	978-84-667-7114-6	978-84-673-3795-2	978-84-294-0975-8	978-84-316-8889-9
LOMCE	1.º ESO	978-84-698-0407-0	978-84-673-9597-6	978-84-680-3707-3	978-84-682-3217-1
	3.º ESO	978-84-698-0468-1	978-84-673-9599-0	978-84-680-3862-9	978-84-682-3354-3
	4.º ESO	978-84-698-1879-4	978-01-905-0567-7	978-84-680-4204-6	978-84-682-3748-0

La metodología empleada para localizar los contenidos sobre paisaje en los libros de texto consistió en la búsqueda sistemática del término "paisaje" y de sus derivados "paisajístico/a", tanto en singular como en plural. Los libros de la LOE empleados se encontraban en soporte papel, por lo que la búsqueda de términos se realizó de forma manual. En el caso de la LOMCE, a fin de agilizar el proceso de búsqueda, se emplearon libros digitales³.

La información sobre paisaje localizada en los manuales escolares se recogió en una base de datos, clasificada por contexto normativo, materia, editorial y curso. Para cada incidencia

registrada, es decir, para cada caso en que se encontraba el término "paisaje", se recopiló la siguiente información: el lugar donde aparecía (título, cuerpo del texto...); el contexto temático donde se localizaba; y la idea o ideas sobre paisaje a las que se hacía referencia⁴. Posteriormente, en base a las ideas que aparecieron, se definieron una serie de categorías temáticas (concepto de paisaje, tipos de paisajes, impacto paisajístico...), que permitieron sintetizar en gran medida la información.

A partir de esta base de datos se realizó un doble análisis. Por un lado, se cuantificó el número de veces que aparecía el término "pai-

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

saje” y se clasificó por cursos en función de su localización concreta en los manuales. Por otro lado, se analizó el tratamiento que recibía el paisaje en cada curso, considerando tanto los aspectos generales como los particulares de cada editorial, así como la adecuación de la información que recogían y la posible influencia del CEP.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestran los principales resultados de esta investigación. Las editoriales empleadas se han anonimizado (E1, E2, E3 y E4), pues el objetivo de este estudio no es otro que ofrecer un retrato de cómo se aborda el estudio del paisaje en los manuales escolares de Ciencias Naturales de la ESO.

4.1. Número de incidencias y localización de contenidos en los libros de texto

El término “paisaje” aparecía 266 veces en los manuales de la LOE y 98 en los de la LOMCE. A esta cifra se descontaron aquellos casos en los que “paisaje” se localizaba en títulos (de tema, apartados, subapartados...), pies de imagen y en contenidos extra⁵, ya que eran redundantes y no aportaban información. Tras eliminar los casos descritos, el número total de incidencias registradas fue de 223 para la LOE y de 89 para la LOMCE (Tabla 3). La diferencia numérica entre ambos contextos normativos es importante y apunta a que el estudio del paisaje recibía mayor atención en la LOE que en la actualidad, a pesar de que los contenidos presentes en los currículos de ambos contextos normativos eran similares (ver ap. 2.1.).

Tabla 3. Frecuencia de aparición del término “paisaje” en los libros de texto.

N.º incidencias por curso	LOE					LOMCE				
	E1	E2	E3	E4	Total curso	E1	E2	E3	E4	Total curso
1.º ESO ⁽¹⁾	12	3	17	3	35	3	5	4	4	16
2.º ESO ^(1,2)	3	9	1	2	15	-	-	-	-	-
3.º ESO	46	47	25	2	120	3	15	32	6	56
4.º ESO	30	21	1	1	53	6	3	-	8	17
Total editorial	91	80	44	8	223	12	23	36	18	89

⁽¹⁾ En la LOE la materia Ciencias de la Naturaleza incluía también varios temas de física y química.
⁽²⁾ En la LOMCE no se imparte la materia de Biología y Geología en este curso.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

Por otro lado, si se observan los datos por curso, se aprecia que, tanto en la LOE como en la LOMCE, el mayor número de incidencias totales se localiza en 3.º de ESO (120 y 56, respectivamente). El caso opuesto, es decir, la menor frecuencia de incidencia total, se daba en el 2.º curso de la LOE (15) y en el 1.º de la LOMCE (16), aunque este último solo presenta un contenido menos que 4.º (17). Estos datos son coherentes con el currículo de ambos contextos normativos, que contemplaban el estudio del paisaje entre 1.º y 3.º de ESO (ver ap. 2.1.).

En cuanto a la localización de los contenidos en los libros de texto, la Tabla 4 muestra que en ambos casos, la mayoría se encontraban, como era esperable, en el cuerpo del texto (122 en la LOE y 42 en la LOMCE).

Las actividades eran el segundo lugar de los manuales donde más contenidos se localizaron (60 casos en la LOE y 40 en la LOMCE). En general, la mayoría de ejercicios consistían en una aplicación directa de la teoría (44 en LOE, 24 en LOMCE), aunque algunos, además, requerían de la habilidad del alumno para interpretar imágenes (16 en LOE, 14 en LOMCE). Por último, con solo un caso en la LOE y dos en la LOMCE se encontraban las actividades que planteaban el estudio de paisajes del entorno próximo del alumnado, cuestión recogida en los currículos de ambos contextos normativos (ver ap. 2.1.). Este último dato evidencia un escaso interés por el estudio aplicado de los paisajes cotidianos del alumnado —a pesar de su importancia, reflejada explícitamente en el CEP— e implica desaprovechar el enorme potencial educativo que representa el estudio, ya sea *in situ* o a través de imágenes, de la realidad local del alumno.

Tabla 4. Localización de los contenidos sobre paisaje en los libros de texto.

Localización de los contenidos	LOE					LOMCE				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
Cuerpo del texto	46	49	22	5	122	3	8	19	12	42
Actividades: ⁽¹⁾	31	13	14	3	61	7	13	15	5	40
- aplicación de teoría	17	13	12	2	44	2	7	13	2	24
- interpretación de imágenes	13	-	2	1	16	5	6	1	2	14
- entorno próximo	1	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Cuadros con información extra	4	4	6	-	14	1	-	-	-	1
Objetivos/ resumen del tema	9	12	2	-	23	1	2	2	1	6
Vocabulario	1	2	-	-	3	-	-	-	-	-
Total editorial	91	80	44	8	223	12	23	36	18	89

⁽¹⁾ Los contenidos señalados en color gris constituyen el desglose de los tipos de actividades analizados.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

4.2. Ideas sobre paisaje presentes en los libros de texto

Los contenidos sobre paisaje localizados en los libros de texto se clasificaron en 12 categorías generales en función de las ideas que abordaban (Tabla 5). Dado que por cada incidencia se contabilizaron entre una y tres ideas sobre paisaje, el número de éstas es superior al primero.

Dado el gran volumen de información manejada y que no todas las ideas que aparecían en los manuales resultaban relevantes desde el punto de vista de esta investigación, a continuación, únicamente se mostrarán las ideas más importantes sobre paisaje presentes en cada curso de la LOE y la LOMCE.

Tabla 5. Clasificación de las ideas sobre paisaje presentes en los libros de texto.

Categorías definidas	Cursos LOE					Cursos LOMCE			
	1.º	2.º	3.º	4.º	Total	1.º	3.º	4.º	Total
1. Concepto de paisaje	3	-	11	7	21	1	1	-	2
2. Elementos que forman parte del paisaje	6	5	14	5	30	5	8	-	13
3. Tipos de paisajes	7	1	16	13	37	4	11	1	16
4. Valor(es) del paisaje	1	2	2	3	8	-	4	1	5
9. Diversidad y riqueza de paisajes	2	3	11	5	21	-	3	-	3
5. Percepción del paisaje	-	-	11	2	13	-	1	-	1
7. Modelado del paisaje	12	6	32	18	68	4	28	1	33
6. Oportunidades y recursos que ofrece el paisaje	2	-	6	-	8	1	1	-	2
8. Impactos en el paisaje	4	1	30	1	36	-	-	4	4
10. Degradación y/o pérdida de valor del paisaje	-	-	4	1	5	-	-	-	-
11. Recuperación/restauración y conservación/protección del paisaje	-	-	4	4	8	-	4	5	9
12. Otros	1	-	2	1	4	2	2	5	9
Total	38	18	143	60	259	17	63	17	97

4.2.1. Libros de texto de la LOE

4.2.1.1. Primer curso

En 1.º de ESO, el concepto de paisaje (categoría n.º 1), contenido clave para la adecuada

comprensión de esta compleja realidad, solo aparecía en una ocasión (E3), en el contexto del estudio de la hidrosfera. En este manual, el paisaje se definía como "(...) una porción de superficie terrestre donde los componentes naturales (rocas, relieve, clima, agua, plantas, anima-

les) forman un conjunto en el que se producen múltiples relaciones". Si se toma como referencia la definición de paisaje del CEP (ver ap. 2.2.) resulta evidente que la recogida en el manual era incompleta y reducía la realidad de paisaje a sus componentes naturales. Si bien es cierto que en el momento en que se elaboraron estos manuales España aún no había ratificado el CEP, también lo es que, desde hace décadas la Geografía considera que el ser humano es imprescindible para la existencia del paisaje (De Bolós, 1992; Licerias, 2013; Maderuelo, 2005), pues éste "(...) nace de la contemplación humana y (...) vuelve a ser creado (...) por cada espectador" (Cifuentes, Ramos, y González, 1993: 435). En este sentido, cabe señalar que muchos autores consideran que el paisaje presenta un gran potencial educativo debido, precisamente, al carácter integrador de esta realidad en la que confluyen naturaleza y cultura (Barbadillo, 2016; Busquets, 2011; Licerias, 2003; Otero, 2000).

En cuanto a los elementos que forman parte del paisaje (categoría n.º 2), solo aparecía una mención al relieve (E1) y otra al agua (E3) en los temas de la geosfera y la hidrosfera, respectivamente. En este último tema (E3) también se explicaban, aunque muy sucintamente, algunos tipos de paisajes (categoría n.º 3): polar, fluvial y costero.

Al valor del paisaje (categoría n.º 5), concretamente, al estético, se hacía referencia vaga en dos ocasiones (E1 y E2), de nuevo en el contexto del estudio del relieve y el agua.

Respecto a las oportunidades y recursos que ofrece el paisaje (categoría n.º 6), solo se localizaron dos contenidos (E1), en los que éste se concebía como un lugar de disfrute.

La categoría sobre el modelado del paisaje (n.º 7), aparecía representada por varios contenidos en dos editoriales, al abordar el estudio de la atmósfera (E1) y de la hidrosfera (E1 y E3). El viento y las aguas superficiales y subterráneas, así como los procesos de erosión, transporte y sedimentación que producen, eran, respectivamente, los agentes y procesos más destacados del modelado del paisaje.

Por último, los impactos en el paisaje (categoría n.º 9) se presentaban en relación con la extracción de minerales y rocas (E1 y E2), y a la construcción de presas y embalses para el almacenamiento de agua (E1).

4.2.1.2. Segundo curso

El estudio del paisaje en este curso era, a juzgar por los contenidos de los manuales, muy limitado. Las pocas ideas que aparecían en ellos eran, como se verá a continuación, una repetición de las del curso anterior. No obstante, antes de comenzar con los contenidos que estaban presentes en los libros es preciso señalar que ninguno de los ellos incluía una definición para paisaje (categoría n.º 1).

En cuanto a los elementos constituyentes del paisaje (categoría n.º 2), tal y como sucedía en 1.º

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

de ESO, en los manuales solo aparecían un par de referencias (E1 y E2) al relieve. En esta misma línea, las tres menciones relativas a los valores del paisaje (categoría n.º 4) volvían a hacer referencia a su belleza y valor estético (E1 y E2).

A la diversidad de paisajes (categoría n.º 4) que presenta la Península Ibérica debido, fundamentalmente, a su localización geográfica, se hacía referencia en el contexto del estudio de los ecosistemas y constituía una novedad respecto a los contenidos estudiados en el curso anterior.

Respecto al modelado del paisaje (categoría n.º 7), de nuevo aparecían las mismas ideas que en 1.º, con la salvedad de que, en esta editorial, E2, no se abordaban en dicho curso sino en 2.º En cualquier caso, en E2 aparecía una idea nueva, relativa al impacto visual (categoría n.º 9) que producen los aerogeneradores en el paisaje, argumento que se esgrimía en el manual como uno de los inconvenientes de la energía eólica.

4.2.1.3. Tercer curso

Tercero era el curso de la LOE que mayor atención prestaba al estudio del paisaje, tanto desde el punto de vista cuantitativo (143 incidencias), como desde una perspectiva cualitativa o conceptual, ya que aparecían representadas todas las categorías temáticas definidas (Tabla 5, ap. 4.2.). En esta línea, cabe señalar que, en este curso, aparecían por primera vez temas (E1 y E2) y apartados específicos (E3) para el estudio del paisaje, en los cuales, como se verá a con-

tinuación, se abordaba el concepto de paisaje y sus tipos.

El concepto de paisaje (categoría n.º 1) se localizó en los libros de tres de las cuatro editoriales analizadas. En la E1, se consideraba paisaje a “(...) *lo que percibimos de un territorio que ha sido modelado por los agentes geomorfológicos, colonizado por los seres vivos y transformado por las personas*”. Si bien se trataba de una definición sencilla, resultaba bastante completa, pues incluía al ser humano, no solo como agente modelador, sino también como sujeto perceptor. Unos párrafos más adelante, ya en el contexto del estudio del impacto ambiental, se matizaba: “(...) *el concepto de paisaje abarca no solo el ecosistema que lo constituye, sino también todos aquellos elementos culturales y sociales que las personas identificamos en él (...)*”. Esto es algo a destacar positivamente, ya que en algunos estudios en los que han participado niños y jóvenes se constata que con frecuencia conciben el paisaje como una realidad exclusivamente natural y consideran al ser humano como un elemento ajeno al mismo (Puig y Casas, 2017; Souto, 1996).

La E2, por su parte, afirmaba que el paisaje “(...) *se compone de diversos elementos: formas de relieve, tiempo meteorológico, presencia humana, vegetación, fauna, punto de vista y aspectos subjetivos del espectador. Implica una valoración subjetiva de lo que vemos*”. Esta definición era aún más completa que la anterior, ya que hacía referencia a la subjetividad del espec-

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

tador, una idea compleja, que puede resultar difícil de entender a estas edades (14-15 años), pero necesaria para una adecuada comprensión del paisaje.

En cuanto a la tercera definición, presente en la E3, consideraba el paisaje como: "(...) *el conjunto compuesto por la forma de la superficie terrestre (relieve), junto con los elementos que existen sobre ella, básicamente la vegetación y las huellas de la actividad humana*". De las tres definiciones analizadas, la de esta editorial es la más incompleta, pero, a pesar de ello, es mejor que la que incluía en el manual de 1.º de ESO, que identifica el paisaje con uno de sus tipos, el natural.

Respecto a los elementos que forman parte del paisaje (categoría n.º 2), la E1 hacía hincapié en los sociales y culturales, mientras que la E2 se centraba de nuevo en el relieve. En este sentido, cabe destacar positivamente que esta editorial dedicaba un apartado a aclarar la diferencia entre relieve y paisaje, conceptos que, con frecuencia, se suelen identificar como una misma realidad en los manuales. La diferencia entre estas dos cuestiones se explicaba así:

"[las] formas de relieve y formas de modelado son expresiones descriptivas del relieve. Implican un análisis de la topografía del terreno, prescindiendo de su estética. El término paisaje es más amplio que los anteriores, ya que abarca lo expresado por los otros términos, añadiendo la valoración estética del observador".

Pese a la importancia de la información presentada, el modo en que aparecía formulada podría haber resultado confuso para el alumno.

Los tipos de paisajes (categoría n.º 2) más contemplados en los manuales eran dos: el natural y el humanizado (E1, E2 y E3); este último, además, podía ser rural (E1) o urbano (E1 y E2). Las tres editoriales empleaban el mismo criterio de clasificación: la mayor o menor presencia del ser humano en el paisaje. Además de estos tipos de paisajes, aparecían menciones a otros, como el kárstico (E1), el desértico (E2) o el granítico (E3), en los temas destinados al estudio de la dinámica externa de la Tierra. En este contexto también aparecían en la E3 las dos únicas referencias del curso a la diversidad paisajística de España (categoría n.º 4).

En relación con los valores del paisaje (categoría n.º 5), los manuales mencionaban varios: el psicológico, el histórico y el económico, en la E1; el cultural y el natural, en la E3; y el estético, común a las tres editoriales y en el que más se incidía, hecho que parece apuntar a un sesgo cultural de reducción de lo paisajístico a lo escénico. En relación con el valor natural y cultural, la E3 afirmaba: "*En muchas ocasiones, la actividad humana se ha fundido con el entorno para crear paisajes de gran valor natural y cultural, testigos de una relación armónica con la naturaleza*". Como se verá más adelante, en los manuales la actividad humana aparecía ligada al impacto ambiental negativo. Por este motivo, este contenido resulta relevante, ya que tiene en cuenta la capacidad —muchas veces olvidada— que tiene

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

el ser humano para enriquecer culturalmente —e incluso naturalmente, a través de la Ecología de la Restauración— el paisaje (Puig y Casas, 2017). Por otra parte, el hecho de que en los tres cursos analizados hasta el momento apareciera el valor estético del paisaje, podría apuntar a que, de un modo indirecto se transmitía la idea de que éste tiene que ser necesariamente bello. En este sentido, el CEP reconoció la importancia tanto de los paisajes excepcionalmente bellos, como de aquellos que están degradados (Consejo de Europa, 2000: 1), de modo que, si bien el valor estético es importante, no es un valor que por definición deba presentar el paisaje.

Las cuestiones relacionadas con la percepción del paisaje (categoría n.º 6), aparecían por primera vez en 3.º de ESO, aunque solo en dos (E1 y E2) de los cuatro manuales analizados. No obstante, cabe destacar dos cuestiones. La primera es que E1 incluía algunos aspectos perceptuales en las definiciones de los tipos de paisaje. Según el manual, los paisajes naturales “(...) *son agradables para la mayoría de las personas*; los rurales (...) *por lo general, ofrecen un aspecto agradable*; mientras que los urbanos (...) *no suelen ser agradables y pueden causar trastornos como el estrés o la ansiedad*”. Todas estas sensaciones respondían a unos estereotipos culturales, muy presentes todavía en la actualidad y profundamente enraizados en la sociedad, en los que se asocia lo natural con una sensación agradable y lo humanizado con una desagradable. Hubiera sido recomendable que se especificara que la percepción del paisaje es una experiencia

individual e irreplicable, ya que tanto la realidad que se percibe como el sujeto que la percibe van cambiando con el paso del tiempo. La segunda cuestión que destacar, esta vez en clave positiva, es lo que planteaba E2 al respecto de los aspectos subjetivos: “*son los recuerdos, ideas, proyectos, etc., que la contemplación de ese paisaje (o incluso del olor y los sonidos que percibimos durante su contemplación) despierta en nosotros*”. Se trata de la primera vez que se hacía referencia, aunque indirectamente a la percepción multisensorial del paisaje (Marchán, 2006).

En cuanto al modelado del paisaje (categoría n.º 7), los libros de texto recogían las mismas ideas que en los cursos anteriores (agentes geológicos externos). No obstante, en 3.º se reconocía por primera vez, de forma explícita, el papel modelador del ser humano. En E3, en concreto, se especificaba que el ser humano también puede alterar el paisaje de modo indirecto, modificando el funcionamiento de los agentes geológicos externos.

Respecto a las oportunidades que ofrece el paisaje (categoría n.º 8), éste se consideraba tanto una fuente de recursos (materias primas, energía...) como un recurso en sí mismo (lugares para el ocio y el turismo) (E1). En este sentido, destaca positivamente E3, pues recogía la única mención que se ha localizado en toda la etapa al potencial del paisaje para la sensibilización ambiental, algo con lo que, como se ha comentado anteriormente, coinciden numerosos expertos.

Respecto a las actividades humanas que generaban impactos en el paisaje (categoría n.º 7), los manuales destacaban la construcción de vías de comunicación y de infraestructuras energéticas y de almacenamiento de agua, la urbanización, el turismo y la explotación de los recursos minerales. Por otra parte, destaca positivamente que en E2 se abordara la disyuntiva real que existe entre la degradación del medio natural y el beneficio económico.

Por último, en estrecha relación con los impactos ambientales aparecían en los manuales algunas menciones a la degradación o pérdida de valor del paisaje (categoría n.º 10) (E2, E3) y a la necesidad de proteger determinados paisajes y de recuperar aquellos que se han deteriorado (categoría n.º 11) como consecuencia de la actividad humana (E1).

4.2.1.4. Cuarto curso

En cuarto curso también aparecían numerosos contenidos relacionados con el paisaje, concentrados en E1 y E2, aunque la mayoría de las cuestiones que se abordaban no constituían una novedad respecto a los cursos precedentes. Por este motivo, únicamente se ha estimado oportuno destacar dos cuestiones.

El primer aspecto reseñable es que las definiciones de paisaje (categoría n.º 1) que presentaban los manuales —las cuales se localizaron en el contexto del estudio del modelado del relieve— vol-

vían a ser incompletas. El ser humano aparecía de nuevo como agente modelador y no como sujeto observador y elemento constituyente, de modo que tampoco se consideraban los elementos culturales y sociales (E1). Los aspectos subjetivos se mantenían en E2, pero como una vaga mención.

La segunda cuestión relevante es que las ideas relacionadas con el valor (categoría n.º 5) y la protección del paisaje (n.º 12) aparecían en el contexto del estudio de los espacios naturales, de modo que en E2 se definían las figuras de protección que existen en España, entre las cuales se encontraba la de *Paisaje Protegido* (E2).

4.2.2. Libros de texto de la LOMCE

4.2.2.1. Primer curso

Dado el bajo número de contenidos que presentan los manuales de este curso, no resulta extraño que en ninguno de ellos aparezca una definición para paisaje (categoría n.º 1). No obstante, sí se mencionan algunos de los sus elementos constituyentes (categoría n.º 2): la vegetación, las rocas y el relieve (E4 y E2). De la vegetación se afirma que aporta al paisaje *colores y belleza*, mientras que de las rocas se destaca su importancia en la configuración del paisaje. En cuanto al relieve, únicamente se mencionan algunas de sus formas. Es precisamente en el contexto del estudio del relieve de la geosfera donde se mencionan los paisajes granítico y volcánico (tipos de paisajes, categoría n.º 3) (E1).

Respecto al modelado del paisaje (categoría n.º 7), únicamente aparece una mención al viento (E2) y dos al agua (E3) al estudiar los temas de la atmósfera y la hidrosfera, respectivamente. Además de estos agentes geológicos externos, en E3 se menciona también, en el contexto del estudio del reino vegetal, la gran influencia que ha tenido la agricultura en la evolución del paisaje.

Por último, en relación con las oportunidades y recursos que ofrece el paisaje (categoría n.º 8), en E1 se afirma que son lugares de disfrute y que "(...) representan un patrimonio natural y cultural, y contribuyen al bienestar psicológico y social del ser humano". Estas palabras constituyen un hito, ya que apuntan a una posible influencia —o por lo menos confluencia conceptual— con el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), el cual, en su preámbulo reconocía tanto la dimensión patrimonial del paisaje, como su importancia para el bienestar del ser humano.

4.2.2.2. Tercer curso

En 3.º de ESO, a diferencia de lo que sucedía en la LOE, el estudio del paisaje no se aborda de forma directa, ya que no existen temas o apartados específicos para tal fin. Además, pese a que el número de ideas presentes en los manuales de 3.º es el más elevado de la etapa (63) (ver Tabla 5, ap. 4.2.), en muchas ocasiones la mera mención al término "paisaje" no aporta información relevante, motivo por el cual, a continuación, solo se comentan algunas de las categorías.

El concepto de paisaje (categoría n.º 1) aparece solo en un manual (E3), con el objetivo de explicar la diferencia entre éste y relieve: "*El paisaje es el conjunto formado por el relieve y la vegetación que lo cubre, además de la acción que el ser humano ejerce sobre ellos*". De nuevo, como sucedía en la mayoría de los casos en la LOE, la definición es incompleta y reduccionista, ya que, además de no incluir al ser humano como sujeto perceptor, tampoco considera otros elementos naturales.

En cuanto a los elementos constituyentes del paisaje (categoría n.º 2), el único representante mencionado es el relieve (E1, E2 y E3), de ahí que los tipos de paisajes (categoría n.º 3) que más aparecen sean el kárstico y el granítico (E3). También se mencionan, pero no se definen explícitamente como en 3.º de la LOE, los paisajes natural y humanizado al considerar al ser humano como *agente geológico externo* (E3).

Respecto a la diversidad de paisajes (categoría n.º 4), en E3 se aborda el caso de la Península Ibérica, cuya riqueza paisajística se explica por su localización geográfica, mientras que en E4 aparece en relación con la protección de los espacios naturales de España. En ambos casos, por tanto, la idea de diversidad aparece asociada a paisajes naturales o poco humanizados.

Por último, es preciso destacar que el mayor número de ideas sobre paisaje se concentra en la categoría referida a su modelado (n.º 5). En los distintos manuales, se estudian los procesos (erosión, sedimentación...) y agentes geológi-

cos externos (fundamentalmente, viento y agua), así como los factores que influyen en su acción y las formas de modelado resultantes (clima, tipo y estructura de las rocas...). También se incluye al ser humano como agente modelador, capaz de transformar el paisaje de forma directa (agricultura, incendios...) (E3), o indirecta, afectando a los agentes geológicos externos.

4.2.2.3. Cuarto curso

En este curso, al igual que sucedía en 1.º, aparecen pocos contenidos referidos al paisaje. Además, la mayoría de las cuestiones no son novedosas respecto a los cursos previos, aunque aparecen dos aspectos que merecen ser señalados.

La primera cuestión importante consiste en que este es el nivel donde figura la única mención de todos los manuales analizados al paisaje cultural. Ésta aparece en E1 al explicar el modelado que sufrieron Las Médulas (León) (categoría n.º 7). Si bien el mero hecho de que aparezca una mención al paisaje cultural es positiva, la idea que se desprende de él según lo recogido en el manual es más bien pobre: *“se considera un paisaje cultural por ser un ejemplo de la huella que ha dejado la actividad humana en el relieve”*. Hubiera sido adecuado que esta definición fuera más coincidente con la del Plan Nacional del Paisaje Cultural de España:

“el paisaje cultural es el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio

percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad” (MECD, 2012).

El segundo aspecto destacable está relacionado con la conservación y la protección del paisaje (categoría n.º 10). En E2 se enumeran varias acciones necesarias para lograr un desarrollo sostenible, entre las cuales se encuentran las *“(...) políticas territoriales que favorezcan la ocupación del territorio respetando el medio ambiente y la conservación del suelo y del paisaje”*. Esta idea resulta de gran interés, no solo porque el paisaje aparece por primera vez en el contexto del desarrollo sostenible, sino también porque menciona específicamente las políticas territoriales.

4.2.3. El cambio LOE-LOMCE: ¿ha afectado al estudio del paisaje?

Tras analizar los manuales de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología de ambos contextos curriculares se puede afirmar con rotundidad que el cambio LOE-LOMCE sí ha afectado al estudio del paisaje. Y es que, tal y como se mostrado en los apartados anteriores, en la LOMCE no solo se aprecia una reducción significativa en cuanto a número de contenidos, sino también respecto a la diversificación de éstos. Ejemplo de ello es que en la LOMCE no aparece ninguna mención al deterioro o pérdida de valor del paisaje (Tabla 5, ap. 4.2). En definitiva: los contenidos sobre paisaje en la LOMCE son menos y se repiten más.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

Por otra parte, resulta llamativo que no existan grandes semejanzas entre los manuales de la LOE y la LOMCE de cada proyecto editorial. Sería lógico pensar que los libros de texto de la LOMCE no partieron de *tabula rasa*, sino que se elaboraron en base a proyectos previos. No obstante, sí que se aprecian algunos puntos en común entre la LOE y la LOMCE, como que el estudio del paisaje se realice, en general, de forma indirecta (excepto en algunos manuales de 3.º de la ESO) o que en la mayoría de éstos no aparezca una definición completa y adecuada de paisaje, que considere al ser humano como algo más que un agente modelador del mismo.

En lo que respecta al nivel de actualización de los manuales de la LOMCE, destacan positivamente dos cuestiones que, si bien no pueden achacarse al CEP de modo concluyente por no existir en los manuales una referencia explícita a éste, es probable que estén relacionadas con él. La primera es el reconocimiento de la dimensión patrimonial del paisaje y de la importancia que éste tiene para el bienestar psicológico y social del ser humano (1.º de ESO, ap. 4.2.2.1). La segunda es la mención al paisaje cultural (4.º de ESO, ap. 4.2.2.3), cuya definición, no obstante, es bastante limitada.

Por último, es preciso recordar en este punto que los contenidos sobre paisaje aquí mostrados no son los únicos que se estudian en la etapa educativa. De hecho, podría decirse que Geografía e Historia es la materia que propiamente se encarga del estudio del paisaje y que las demás, como Biología y Geología, lo comple-

mentan desde la perspectiva propia su área de conocimiento. No obstante, el hecho de que el estudio del paisaje se aborde con mayor profundidad en una materia que, *a priori*, pudiera considerarse más afín a él —dada la dilatada tradición geográfica de este concepto—, no implica que se deba descuidar la exactitud y adecuación de los contenidos de las demás. En este sentido, los manuales escolares de las materias deberían compartir una misma base conceptual, coherente y sumativa, en relación con el paisaje —así como con cualquier otro aspecto— para, a partir de ésta, desarrollar los contenidos desde el enfoque particular de cada disciplina.

5. CONCLUSIONES

A continuación, se enumeran las principales conclusiones de esta investigación:

1. El estudio del paisaje que se aborda en las materias de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología se muestra limitado, y, en ocasiones, inadecuado desde el punto de vista conceptual.
2. Las actividades de los manuales no responden a la exigencia del Diseño Curricular Base de promover el estudio de los paisajes del entorno próximo del alumno.
3. Los manuales de la LOMCE, en comparación con los de la LOE, presentan un menor número de contenidos, los cuales, además, están menos diversificados.
4. En ambos contextos normativos, el estudio del paisaje recibe una mayor atención en 3.º de la ESO como consecuencia de los con-

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

tenidos curriculares sobre la acción modeladora de los agentes y procesos geológicos externos.

5. El concepto de paisaje recogido en los manuales se muestra, en general, inadecuado, ya que reduce la idea de paisaje a la de territorio al no considerar al ser humano como sujeto perceptor sino únicamente como agente modelador.
6. Algunos contenidos presentes en ciertos manuales de la LOMCE parecen apuntar a una influencia conceptual del Convenio Europeo del Paisaje, hecho que demostraría la adecuada actualización de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informales y digitales. *Investigación En La Escuela*, 64, 5-17. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60859/R64_1.pdf?sequence=1
- Area, M. y Correa, A. D. (1992). ¿Qué opinan los profesores de EGB sobre el uso del libro de texto en las escuelas? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 4, 101-116. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2657
- Area, M. y Sanabria, A. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50 (1), 15-39. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m1-6v50n1/educar_a2014m1-6v50n1p15.pdf
- Barbadillo, F. (2016). *Manual para observar e interpretar paisajes*. Castellón: Tundra.
- Busquets, J. (2002). El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu. *Temps D'e Educació*, 26, 45-52. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126333/177365>
- Busquets, J. (2011). La importància de l'educació en paisatge. En J. Nogué, L. Puigbert, G. Bretcha y À. Losantos (Eds.), *Paisatge i Educació. Plecs de Paisatge: reflexions 2* (pp. 69-88). Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya.
- Casas, M. y Ernet, L. (2015). El Paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-LOMCE. *Didáctica Geográfica*, 16, 45-71. Recuperado de <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/view/295/271>
- Casas, M., Puig, J. y Ernet, L. (2017). El paisaje en el contexto curricular de la LOMCE: una oportunidad educativa, ¿aprovechada o desaprovechada? *Didáctica Geográfica*, 18, 39-68. Recuperado de <http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/393/366>
- Cifuentes, P., Ramos, Á. y González, S. (1993). *Diccionario de la naturaleza: hombre, ecología, paisaje*. Madrid: Espasa Calpe.
- Consejo de Europa. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/>

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

- mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/Convenio_europeo_paisaje.pdf
- Consejo de Europa (2009). *Education on Landscape for Children*. Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int/16806b081b>
- De Bolós, M. (1992). El paisaje y su concepto. En M. De Bolós (Ed.), *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. (pp. 47-59). Barcelona: Masson.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234>
- Gómez, A. (2001). El paisaje como tema transversal en el Diseño Curricular Base (D.C.B.) de la Educación Obligatoria. La montaña como objeto de estudio. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía Y Ciencias Sociales*, 267. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-267.htm>
- González, E. (2005). Del uso y abuso de los libros de texto: criterios de selección. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 18, 268-281.
- Güemes, R. M. (2001). Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 175, 76-83.
- Hernández, A. M., Velázquez de Castro, F., Corrales, J. M. y Burgui, M. (2015). *Valores y enfoques ambientales de la enseñanza secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. Madrid: Cátedra de Ética Ambiental
- FTPGH-UAH. Recuperado de http://etica-ambiental.org/cms3/UserFiles/378/File/analisis_libros_texto_v1.pdf
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013). *El paisaje. Ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Editorial GEU.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje. Génesis de un concepto*. Madrid: Adaba Editores.
- Mampel, L., Cortés, A. L. y Alcalá, L. (2015). Imágenes sobre dinosaurios en libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, 29, 173-193. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/4312/7408>
- Marchán, S. (2006). La experiencia estética de la naturaleza. En *Paisaje y pensamiento* (pp. 11-54). Madrid: Adaba Editores.
- Martínez, R. y Arrebola, J. C. (2016). La enseñanza del Paisaje en España. Una mirada a través de los manuales escolares de Ciencias Sociales. *Contexto y Educação*, 99, 9-33. Recuperado de <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/5957/5166>
- MECD. (2012). *Plan Nacional de Paisaje Cultural*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/paisaje-cultural.html>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María CASAS JERICÓ / Luis ERNETA ALTARRIBA / Jordi PUIG BAGUER

- Morón, M. C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del currículum oficial, el abordaje patrimonial*. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/12708>
- Otero, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio Medioambiental*, 3, 35-50. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/OBMD/article/viewFile/OBMD0000110035A/21898>
- Perales, J. F. y Vílchez, J. M. (2012). Libros de texto: ni contigo ni sin ti tienen mis males remedio. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 70, 75-82.
- Pérez, K., Ezkurdia, G. y Bilbao, B. (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, tiempo y Educación*, 2 (2), 225-242. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.011>
- Pérez, M. y Pi, M. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. Barcelona: Editorial Planeta. Recuperado de http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf
- Puig, J. y Casas, M. (2017). El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación. *Teoría de la Educación*, 29 (1), 101-128. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291101128>
- Souto, X. M. (1996). Metodología y procedimientos en Didáctica de Geografía: La propuesta del Proyecto GEA. En: Asociación de Geógrafos Españoles (Ed.), *III Jornadas de Didáctica de la Geografía* (pp. 173-184). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

NOTAS

1. En este estudio únicamente se ha considerado la referencia explícita al término "paisaje" a pesar de que, tal y como señala Gómez (2001) es posible que otros términos, como "entorno" o "relieve" se hayan empleado como sinónimos de éste en los currículos. No obstante, constatar esta posible sinonimia requeriría de un estudio en profundidad de la cuestión, lo cual se desvía de los objetivos de esta investigación.

2. Los manuales analizados corresponden a la Comunidad Foral de Navarra.

3. Los libros digitales de la LOMCE son exactamente iguales a que se encuentran en soporte papel. La mayoría incluyen contenidos extra, que no se consideraron en esta investigación.

4. Este hecho se traduce, como se verá más adelante, en que el número de ideas sobre paisaje que se abordaban en los libros de texto era superior al número de veces que aparecía el término "paisaje", pues cada incidencia registrada podía englobar a más de una idea.

5. Se ha considerado como contenido extra aquellas actividades incluidas en los CD-ROM que acompañaban a algunos de los libros de la LOE y a aquellas que eran exclusivas de los libros de texto digitales de la LOMCE.

UNNES

PAISAJES CULTURALES URBANOS
CON PERSPECTIVA DE GÉNERO:
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y REPERCUSIONES
PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
URBAN CULTURAL LANDSCAPES WITH GENDER PERSPECTIVE:
LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR DIDACTIC SOCIAL SCIENCES

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

Resumen

Es misión de toda la comunidad educativa que el Año Europeo del Patrimonio Cultural no reafirme lecturas unitarias heteronormativas y patriarcales. Plantear diversas posibilidades de trabajo con paisajes culturales urbanos desde una perspectiva de género nos ayuda a entender, desde una posición crítica y coeducativa, qué explicaciones, narrativas y patrimonios estamos obviando en las aulas así como las causas y consecuencias de mantener esta situación.

Palabras clave

Patrimonio cultural urbano, perspectiva de género, formación inicial del profesorado

Abstract

All the Educational community has the mission that the European Year of Cultural Heritage does not reaffirm a heteronormative and patriarchal unitarian reading. That we raise diverse possibilities of work with urban cultural landscapes from a gender perspective, could help us to understand, from a critical and coeducational position, what explanations, narratives and heritages we are ignoring into the classrooms as well as the causes and consequences of maintaining this situation.

Keywords

Urban cultural landscapes, gender perspective, initial teacher training.

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR. Profesora Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén. Miembro de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Red de Expertos en Patrimonio Cultural y Natural. <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>

Recepción: 12/II/2018

Revisión: 09/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y REPERCUSIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

URBAN CULTURAL LANDSCAPES WITH GENDER PERSPECTIVE: LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR DIDACTIC SOCIAL SCIENCES

"Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización." Gerda Lerner (1990) "La creación del patriarcado"

ción y el aprendizaje permanente, atendiendo en particular a los niños, los jóvenes, las personas mayores, las comunidades locales y los grupos a los que resulta difícil llegar" (1, j).

1. PATRIMONIO CULTURAL Y PAISAJES CULTURALES URBANOS: LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO MAYORITARIO

2018 Año europeo del Patrimonio Cultural¹, con énfasis en "programas de educación y de mayor concienciación del público", ya que "las iniciativas educativas que atribuyen la misma dignidad a todas las formas de patrimonio cultural, pueden acrecentar la confianza, el reconocimiento mutuo y la cohesión social..." (Parlamento Europeo, 2017, Consideraciones 8 y 11). Para ello, los objetivos 4 (educación) y 11 (ciudades patrimonio), nos instan a llevar a cabo "acciones educativas en materia de patrimonio, promoviendo así la inclusión y la integración sociales" (1, a) y a "sensibilizar al público acerca de la importancia del patrimonio cultural europeo a través de la educa-

Esta declaración de intenciones olvida incluir la igualdad entre hombres y mujeres o el análisis con perspectiva de género. Esto implica que en el ideario colectivo y en las prácticas y acciones reales estemos hablando de un año europeo del patrimonio cultural heteronormativo y patriarcal. La consecuencia es que hará más visibles las decisiones que (en un tiempo y en un espacio) un grupo de hombres pertenecientes a una élite económica, cultural y social tomaron para configurar ese concepto de cultura, construido en torno al qué es y qué no es, a qué le damos más importancia y qué seleccionamos y transmitimos, así como los discursos narrativos que los acompañan. No hay opción a miradas diversas como las que aparecen con el paradigma feminista. Se remarca la idea de un patrimonio que identifica instituciones de poder (monumentos) frente a los patrimonios culturales inmateriales o materiales que no se vinculan a detentación de poderes y que quedan relegados a una segunda o tercera mirada, si

llega. Se obvian, en la propia declaración y en su desarrollo, interpretaciones diversas en función de roles asignados a hombres y mujeres en la construcción de identidades enmarcadas en las ciudades y se hace, por el contrario, una lectura de “ciudades patrimonio” de corte tradicional. Y esto no ocurre solo a nivel europeo, también a nivel ministerial (<https://www.mecd.gob.es/cultura/mc/a-europeo-patrimonio-cultural/presentacion/cuando-para-quien.html>) utilizando un discurso no inclusivo, y que se refiere solo a al masculino a pesar de que “*Los responsables de la toma de decisiones deben basarse en la cultura para promover un desarrollo inclusivo, superando las deficiencias en los indicadores y en la medición del impacto, las limitaciones en la participación de los ciudadanos y la desigualdad de género*” (ONU, 2016).

Parece, por tanto que siga vigente la idea de que

“a pesar de los cambios, persiste el tradicional sistema de género, donde se considera al varón centro de la realidad y su experiencia como la experiencia universal de la especie humana. Nuestra cultura sigue siendo androcéntrica. Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas. El cambio cultural se produce en la medida en que las colectividades o las personas reaccionan a los cambios sociales y económicos vinculados a la globalización, las nuevas tecnologías, las presiones ejer-

cidas por el medio ambiente, los conflictos armados, los proyectos de desarrollo, etc.” (Díez, 2007a)

Este artículo viene a denunciar esta situación a partir de una revisión bibliográfica y a plantear posibilidades de trabajo en las aulas que nos ayudan a entender, desde una posición crítica, qué conlleva no aplicar la perspectiva de género, qué patrimonios culturales estamos obviando en las aulas y porqué, así como las causas y consecuencias de mantener esta situación.

“La idea directriz radica en que el espacio no es neutro desde el punto de vista de género, lo cual implica la necesidad de incorporar las diferencias sociales entre hombres y mujeres y las diferencias territoriales en las relaciones de género; las implicaciones de género en el estudio de la Geografía son al menos tan importantes como las implicaciones de cualquier otro factor social o económico que transforme la sociedad y el espacio”. (Women and Geography Study Group, 1984: 21)

1.1. La construcción del discurso mayoritario

Si bien la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (UNESCO, 1972) no señalaba los paisajes culturales, en 1992 se definen y consolidan unidos a jardines y/o parques estéticos y asociados a monumentos, apareciendo de manera conjunta con las ciudades históricas, los centros de ciudad, los

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

canales hidráulicos patrimoniales y las rutas patrimoniales (ONU, 2005, Art. 1).

Podemos apreciar cómo se genera un discurso vinculado a elementos susceptibles de ser visitados por personas usuarias del turismo que nos indican valores económicos en la percepción del alumnado como “centros de ciudad donde los precios son más caros”, o infraestructuras hidráulicas vinculadas al sector de producción o industrial (canales) y a rutas patrimoniales. Esta idea aparece ya en autores como Baudry y Paquot (2003) para quienes los paisajes culturales “*comportan significados identitarios (...), son soporte de sentimientos personales y de emociones colectivas y constituyen un recurso imprescindible para el desarrollo local en un contexto*” o Rufín (2009) cuando señala “*los promotores del turismo podrían comercializar los paisajes culturales urbanos como productos susceptibles de ser contemplados y valorados por ellos mismos, consumidos en términos económicos*”.

La presentación del *Plan Nacional del Paisaje Cultural* (Consejo de Patrimonio Histórico, 2012) incide en este valor económico, presente también en el apartado II de la Agenda Territorial de la Unión Europea (2020)² y en el *Plan de Turismo Español Horizonte 2020*, en el que los paisajes culturales aparecen como productos turísticos con visitas panorámicas a las ciudades o como elementos que contienen identidades colectivas que son mostradas como unitarias y estereotipadas, donde lo importante siguen siendo los monumentos normalmente vinculados a espacios de poder institucional.

En este sentido puede recordarse el análisis que realizara Zárata (2016: 27) señalando las diferencias en las motivaciones de la visita a ciudades históricas entre hombres y mujeres: “*Las mujeres colocan “recorrer calles y plazas” en primer lugar, como los hombres, pero con un valor más alto (4,3), ponen en segundo lugar «la contemplación de las vistas de la localidad (4,24)», o la aportación de Palazón (2016: 133) mostrando “las implicaciones turísticas que desde la progresión del turismo cultural viene protagonizando el patrimonio cultural” y su vinculación con las áreas formativas “dado que su proyección alcanza referentes de diversa entidad que pueden ser sujetos válidos para la explicación y aplicación de cualquier contenido, por ello tienen que ser capaces de reconocerlo”.*

Precisamente el *Instrumento de ratificación del Convenio Europeo del Paisaje* (BOE de 5/02/2008) definía paisaje como “*cualquier parte del territorio, tal como es percibida por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de los factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones causales*” orientando su aplicación a referencias simbólicas de la memoria colectiva, la percepción del paisaje tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su significado reciente, la participación pública y el sentimiento de pertenencia y afección. No obstante, se vincula su significado cultural “*remarcado también por valores patrimoniales derivados de referencias literarias y representaciones pictóricas significativas, como ocurre en la mayoría de las ciudades históricas*” (Martínez de Pisón y Ortega, 2009). Interesante observar cómo seña-

lan esas “referencias literarias” y “referencias pictóricas” que nos llevan a concebir autorías de nombres masculinos ampliamente reconocidos en la historiografía.

Si repasamos la bibliografía que hace referencia a “paisaje cultural urbano” (el barrido se ha realizado desde 2005) podemos afirmar que en el 90% de los casos se concibe éste como los monumentos (no en vano, muchas de las aportaciones provienen de la arquitectura, el urbanismo y la geografía urbana). A partir de los datos presentados no es extraño que en la mayoría de los artículos y publicaciones recientes consultadas aparezca el paisaje cultural urbano vinculado a turismo y economía con rutas e itinerarios y ranking de ciudades con elementos atractivos para el turismo.

Se ha potenciado la parte *Urbs* frente a la *Civitas*, lo físico frente a lo social. La ciudad y lo ciudadano se han entendido como la forma política e institucional (el poder) del urbanismo pero para entender la ciudad es imprescindible abordarla desde lo social dado que “*el origen de toda ciudad es una decisión humana de asentarse en un lugar concreto contextualizada en un espacio y en un tiempo histórico. Esta decisión humana viene condicionada por una serie de parámetros*” (Díez, 2011) que tienen que ver quiénes toman las decisiones y para qué. En pocas ocasiones hay una reflexión sobre qué se transmite, qué lecturas se están reforzando de la realidad patrimonial en las ciudades y cómo se está construyendo, o no, un discurso crítico cuando nos acercamos a ese paisaje cultural urbano con perspectiva de género.

2. PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

“Las ciudades están lejos de ofrecer condiciones y oportunidades equitativas a sus habitantes. La población urbana, en su mayoría, está privada o limitada —en virtud de sus características económicas, sociales, culturales, étnicas, de género y edad— para satisfacer sus más elementales necesidades y derechos. Contribuyen a ello las políticas públicas, que al desconocer los aportes de los procesos de poblamiento popular a la construcción de ciudad y de ciudadanía, violentan la vida urbana.” (Carta mundial por el derecho a la ciudad, 2004. Preámbulo).

En el artículo 2 de esta Carta se define el Derecho a la Ciudad como “*el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social*”, incidiendo en la “*equidad entre los géneros*”. Para conseguirlo propone “*promover la enseñanza y socialización del Derecho a la Ciudad en los centros educativos, universidades y medios de comunicación*” (Art. 18.2), estableciendo “*conjuntamente con los habitantes, mecanismos de evaluación y monitoreo mediante un sistema eficaz de indicadores del derecho a la ciudad, con diferenciación de géneros*” (Art. 18.4). Esta visión no es nueva, Bondi (1992) ya nos indicaba cómo y dónde analizar los símbolos de género en el paisaje urbano y Bhreathnach-Lynch (1997) nos hacía conscientes del rol que tienen el paisaje y el espacio en la construcción de las identidades, y por ende, en la construcción del rol de género femenino.

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo Díez BEDMAR

Por tanto, las ciudades, las personas que las habitamos, mujeres y hombres, que tomamos decisiones sobre ellas, debemos tener en cuenta la perspectiva de género a la hora de entenderlas, comprenderlas, y transmitir sus identidades desde un punto de vista tanto diacrónico como sincrónico.

Si “*habitar significa dejar huellas*” (Parental, 1983), deberíamos buscarlas e interpretarlas. En ellas aparecen, entre otros aspectos, la toma de decisiones a lo largo del tiempo de qué conservar, o no en las ciudades; las consecuencias de estas decisiones, a qué darle la categoría de monumento, a qué espacios y con qué simbología; qué narrativas y discursos al respecto desarrollar; qué identificar como parte de la Historia de la misma y con qué... Es decir, podríamos hacer una lectura semejante a una “*estratigrafía muraria*” (Parenti, 1996) individualizando unidades y relacionándolas con el poder y la representación de quiénes tuvieron voz y voto para realizarlo. La historia de las ciudades y la configuración de sus paisajes culturales evidenciaba masculinos protagonistas y a su visión y representación en las ciudades, al tipo de “*huellas*” seleccionadas frente a las que se borraron o se dejaron borrar.

2.1. De la Historia de las Mujeres en las ciudades a su análisis con perspectiva de género

El primer paso (necesario aún hoy) era constatar en las ciudades ámbitos diferenciados en función del sexo y los roles y lugares asignados por la historiografía a unos y otros. Había que

mostrar y demostrar algo lógico, pero que las narrativas oficiales sobre las ciudades obviaban constantemente: que además de hombres, las mujeres también habitaron las ciudades, y lo hicieron condicionadas. Y ese paso se hizo con el reconocimiento de la historia de las mujeres en las ciudades, algo que podríamos remontar a Christine de Pizán (1364-1430) en *La Cité des Dames*. Trabajos como el de Ballarín y Martínez (1995) o el de Booth, Darke y Leandle (1998) ponían de manifiesto la configuración de una doble realidad urbana con espacios y relaciones diferenciados (espacios interiores relacionados con vida privada y asignados a las mujeres, frente a espacios exteriores, vinculados a lo público) porque “*Aunque la ideología que subyace en la definición de un lugar público es que “es de toda la ciudadanía”, teniendo en cuenta que ciudadanos eran solamente una parte minoritaria de la población, la perspectiva de género señala que un espacio será más público en tanto se lleven a cabo en él actividades que abarquen a sectores diferenciados de población*” (Díez y Cruz, 2006). Iniciativas como las que se llevaron a cabo en Jaén (2008)³ de reconocer mujeres y oficios en nombres de calles, o las de recuperar sus historias paseando por las calles de las ciudades⁴ sirven de muestra. También se reflexionó sobre planeamientos urbanos⁵ y la recuperación de espacios, tanto desde el punto de vista arquitectónico, como histórico.

Construido un corpus de nuevo conocimiento que evidenciaba la invisibilidad de las mujeres en lo transmitido como paisajes culturales urbanos, el segundo paso era establecer estrategias meto-

dológicas de análisis con perspectiva de género. Ya no se trataba sólo de sacar a la luz lo oculto, sino de analizar críticamente y con la categoría de pensamiento “género” las diferencias, para concienciar y tomar decisiones de futuro. En este sentido estudios con el agua como foco de interés⁶ para analizar las diferencias de acceso, uso y relaciones históricas de hombres y mujeres, confrontando los parámetros de “bien necesario y común” con el “poder” y “poderes” que establecen quién, cuándo y cómo, o los ejemplos que evidencian esta realidad en distintos contextos espacio-temporales (Simonton, 2017) nos sirven de ejemplo.

3. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PAISAJES CULTURALES URBANOS ¿QUÉ SE DESTACA?

Ayuso, Culqui, y Morán (2016) nos señalaban que constatan que entre el alumnado universitario “es común la identificación de paisaje con el entorno que le rodea, asociándolo con elementos físicos o geográficos, o con lugares idílicos o de una belleza espectacular”, y al explicar el reto de presentar el paisaje como instrumento de cambio social a través de su incorporación en el sistema educativo indicaban que “al incorporar la experiencia y la vivencia, facilita la integración del conocimiento (...) La educación en paisaje facilita una educación más holística”. Efectivamente, esa concepción del paisaje geográfico, físico, está también presente en Oliva e Iso (2014) que aúnan paisaje/territorio al analizar las metodologías participativas aplicadas al planeamiento y gestión del paisaje.

Liceras (2013) afirmaba que “en los paisajes culturales se refleja la historia de los habitantes que los han configurado” y, aunque sin utilizar una perspectiva de género, aborda el valor formativo de la enseñanza del paisaje como objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, extendiéndolo a las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. De ese mismo autor es importante la dicotomía y fusión al mismo tiempo de patrimonio y paisaje en 2017.

Estepa y Cuenca incidían en la necesidad de reflexionar (2006: 53) “para qué educamos en patrimonio, qué formación patrimonial hemos de promover y cómo la desarrollamos y la evaluamos/valoramos”, lo que hace que el patrimonio se convierta en

“una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, permite potenciar la conciencia crítica y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros” (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

Para Souto (2008) la “era necesario relacionar las actividades didácticas con los problemas sociales y ambientales percibidos por la ciudadanía” es decir, se trata de “buscar el desarrollo de competencias geográficas que sean útiles a la

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo Díez Bedmar

formación ciudadana" y, en este sentido, el medio urbano "nos sirve para analizar qué ideas tiene el alumnado sobre servicios y equipamientos urbanos, y su incidencia en la calidad de vida y la desigualdad existente en las ciudades" (García, 2003).

Efectivamente, si en lugar de hacer una búsqueda sobre "paisajes culturales urbanos" hablamos de "patrimonio cultural urbano" comienzan a aparecer aportaciones como la de Alderoqui (2013) quien señala la necesidad de educar en el pensamiento de la ciudad como encrucijada de intereses políticos, ambientales, socioeconómicos y educativos, o la de Sarlo (2015) al definir las ciudades como "artefacto pedagógico".

El número 59 de la Revista Íber (2009) dedicaba un monográfico a *La Ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos*. En dicho monográfico, Prats y Santacana (8-21) señalaban la importancia de las ciudades para el aprendizaje de contenidos históricos-sociales y culturales. Al año siguiente, en 2010, el número 65 de la misma revista, se dedicaba a *El paisaje en la educación*. La aportación de Serra y Batllori (17-26) nos conducía a la innovación educativa trabajando el paisaje. Uniendo todas las aportaciones de ambos monográficos, se evidencia la importancia del paisaje cultural urbano en la Didáctica de las Ciencias Sociales y los núcleos conceptuales con los que se construye la idea del mismo, con una visión unitaria en cuanto a sexo/género, de manera que no se produce un análisis diferenciado en cuanto a las identidades construidas y representadas en dichos paisajes.

3.1. Con perspectiva de género

"Hay que convenir que existen múltiples, simultáneas y diferentes formas de mirar los paisajes. Los paisajes (visibles e invisibles) se construyen socialmente dentro de un juego complejo y cambiante de relaciones de poder, esto es, de género, de clase, de raza..., de poder en el sentido más amplio y literal de la palabra" (Nogué y Romero, 2006: 42; Nogué, 2007). En este sentido, *"la Geografía de Género para analizar las relaciones entre espacio y género, debe estar presente en todo el proceso metodológico para el aprendizaje"* (Rueda, 2014: 200) y en las *"relaciones existentes entre el género y conceptos que resultan claves en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía"* es decir *"el espacio, el lugar y la naturaleza"*, por ejemplo *"el espacio, en cuanto a construcción social y el género; el concepto de lugar (...) introduce las diferencias de género; las relaciones entre género y medio ambiente (...); Las diferencias territoriales en los roles y relaciones de género. Los diferentes usos del espacio"* (Rueda, 2014: 205), y nos insta a hacerlo con una metodología coeducativa.

La bibliografía nos devuelve dos modelos diferentes para hacerlo, que conviven y se complementan. Por un lado, una propuesta que podríamos nombrar como "aditiva" que propone enriquecer el modelo de análisis crítico del patrimonio cultural urbano sin perspectiva de género añadiendo la variable mujer/mujeres *"sin sustituir el currículo existente por otro, sino ampliando y enriqueciendo el que conocemos"* (Rueda, 2014: 203). Este es el modelo mayoritario de

las 7 aportaciones que aparecen en el apartado “*De la teoría a la práctica en la enseñanza de la Geografía de Género*” (Martínez y Tonda, 2014) relacionadas con desigualdad de género y problemas alimentarios, migraciones, lecturas de género en la interpretación de asentamientos arqueológicos funerarios, repensar la ciudad desde el género utilizando un itinerario didáctico, analizar las esculturas femeninas de las ciudades o analizar los espacios que aparecen en los cuentos en clave de género.

El otro modelo, el no aditivo y que propugna la utilización del género como categoría de análisis, contrasta visiones y reflexiona sobre los resultados obtenidos en los aprendizajes. Un ejemplo lo encontramos en Rueda (2014: 205) y en Jaén (2014: 287) cuando señala cómo la puesta en valor de la presencia de las mujeres en las ciudades y su contraste con el masculino propicia que el alumnado descubra que “*hayan sido muy pocas las mujeres que han sido reconocidas en el espacio público de nuestros municipios por la labor realizada*”.

De la Calle (2015: 71) nos recordaba “*los contenidos ausentes: los problemas sociales y la perspectiva de género*” en el Simposio “*Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*” (Hernández, García y de la Montaña, 2015). En aquella ocasión 9 de las 105 aportaciones hicieron referencia explícita a la perspectiva de género. Nos hablan de espacios y patrimonios invisibles, de itinerarios, personas y grupos invisibles, sobre todo mujeres

y jóvenes, del papel de la Geografía y del Patrimonio en la formación y la construcción de la ciudadanía. No obstante sigue apareciendo una “*perspectiva de género*” mayoritariamente aditiva y menos son las aportaciones que vinculan un análisis con perspectiva de género al cambio, la transformación, la toma de decisiones y la participación.

Si “*la educación con perspectiva de género es el medio para conformar nuevos valores y cambios de actitudes en la sociedad*” (Chicano, 2008), queda claro que mayoritariamente se mantienen los valores tradicionales cuando hablamos de patrimonio cultural y más aún cuando hablamos de identidades de género presentes en el patrimonio (García y Alegre, 2017).

Pero más allá de esta presencia del género, como nos recordaban Hainard y Verschuur (2006), el verdadero cambio social pasa por analizar las luchas y estrategias de las mujeres en las ciudades y “*proclamar la urgencia de otorgar a las mujeres el lugar que merecen en el proceso de toma de decisiones*”. Es ahí cuando aparece la perspectiva de género, en esa acción participativa que implica una toma de decisiones consciente y que

“Toma conciencia para sus interpretaciones de la estructura jerarquizada en género de la sociedad como un factor tan importante como los demás; Deconstruye los códigos de valores y cultura del androcentrismo para reconstruirlos de nuevos en la interpretación del mundo; Analiza las formas en que

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman tanto los lugares como la relación entre las personas que los habitan desde la adscripción cultural de los sexos, desde lo que determina lo masculino y lo femenino en el proceso de socialización de las personas” (Escudero, 2006).

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA UN ANÁLISIS CON INDICADORES DE GÉNERO: CONSTATAR PARA ACTUAR Y TOMAR DECISIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Levstik y Barton (2001) establecían la enseñanza de la Historia en una perspectiva socio-cultural que une el pasado con el presente y la toma de decisiones hacia el futuro. Si a esta perspectiva unimos la de género, los paisajes culturales urbanos nos ayudan a pensarnos (quiénes somos, porqué lo somos, cómo nos reconocemos, con qué nos identificamos, bajo qué premisas nos construimos y vivimos las ciudades), a diseñar las ciudades que queremos, los patrimonios que queremos significar y que nos representan, a decidir qué narrativas, temas y cuestiones que nos sean significativas y controvertidas queremos plantear. Interpretar qué pasó y no sólo con respecto a hechos políticos y económicos de representación androcéntrica, es decir, que Historia queremos.

Asumiendo la diferencia entre saberes escolares contruidos y saberes escolares apropiados

(Pagés, 2015), debemos también ser conscientes de la diferencia en la construcción de narrativas en función de la utilización, o no, del género como categoría de análisis, y la repercusión en la construcción de identidades (Díez, 2015). Unimos la “dimensión de género” que nos permite conocer y evaluar una realidad determinada, una experiencia, un contexto, un hecho histórico, con la “perspectiva de género” que alude, no sólo al potencial analítico, sino al político, participativo, y por ende con posibilidades de transformar la realidad. Porque no se trata solo de dar a conocer, sino de promover acciones concretas en una metodología de investigación, participación-acción y de aprendizaje en servicio a la sociedad. Descubrir, participar en la elaboración de narrativas inclusivas en función de los datos contextualizados, de su análisis, desentrañar la causalidad histórica y realizar análisis críticos para, a partir de ahí, llevar al alumnado a la acción y a la toma de decisiones.

Para ello, introducimos las preguntas clave de análisis de género ante cualquier narrativa: ¿Quién hace o hizo qué?, ¿Quién tiene o tuvo qué?, ¿Qué factores afectan o afectaron a los acuerdos de género?, ¿Cómo se distribuyen o distribuyeron los recursos públicos y privados? Y en un mismo tiempo y espacio, ¿qué diferencias de género observamos? ¿Qué historias sobre de la ciudad aparecen si utilizamos la categoría de género que antes no se nos narraban? (Díez, 2008; IAM, 2016).

Utilizando la categoría de género podemos contrastar las ideas que generan las verdades abso-

lutas construidas al estudiar y analizar los paisajes culturales urbanos; la historia de su creación, los elementos que resaltamos, las autorías que identificamos, las tomas de decisiones y sus protagonismos, y podemos relacionarlo con la historia de quiénes viven y han vivido las ciudades, sus espacios, quiénes se han apropiado de ello, cómo se han construido las identidades y los roles. Así llegamos a la construcción de saberes que no son unitarios, y a partir de la toma de conciencia, a implicarles ¿cómo actuamos en consecuencia?

Bajo el masculino genérico aparecen así las “habitantes de las ciudades, constructoras de espacios físicos, culturales y simbólicos”. *“La escuela coeducativa parte no solo de la premisa de la igualdad, sino que siente imprescindible la integración de los modelos genéricos que sólo es posible en el proceso de transformación de los estereotipos dentro del conjunto de la organización social”* (Díez, 2006).

4.1. Propuestas de análisis

Analizamos presencias y ausencias en el paisaje urbano (UNESCO, 2011) y los estereotipos y prejuicios que representan y pueden, o no, perpetuar idearios con respecto a sexo-género, por no hablar aquí (sería el siguiente debate) de la intergeneracionalidad o interculturalidad también con perspectiva de género y desvelamos las culturas que aparecen:

- Las toponimias (no sólo si están o no, sino en qué tipo de calles, la importancia o no de

las mismas en las ciudades, qué representan desde el punto de vista social, económico, político, en la toma de decisiones, en la representatividad); la memoria de hombres y mujeres que aparecen en los nombres de las calles y su aparición en las narrativas de la historia de la ciudad. Oficios reconocidos o no, lugares, nombres propios... ¿Qué discurso crítico podemos hacer al respecto? ¿Qué proponemos y cómo?

- Los espacios y sus usos a determinadas horas del día. En la propia configuración dentro de dichos espacios (movilidad, distribución de espacios de acción y espacios de espera), en función de qué se espera que se haga en ellos, separando los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres, analizando quiénes los ocupan en función del día de la semana o de la horas del día, de lo que hacen las distintas personas en dichos espacios ¿Existe realmente conciliación? ¿Quiénes están cuidando? ¿Quiénes acompañan en función de lo que se vaya a realizar?
- Las infraestructuras urbanas (cómo son las calles que nos conducen de unos lugares a otros, qué calles están mejor cuidadas, cuáles facilitan el acceso andando, o con vehículo, o con carros), quiénes se prevé que las utilicen más y, por ende, cómo se ha pensado la iluminación, o los obstáculos por el acerao (Apodaka, 2012); las infraestructuras hidráulicas como las fuentes actuales (dónde están en función de qué hay cerca, cuál será su uso mayoritario y cómo se establece el mobiliario urbano a su alrededor, el alcantari-

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

llado...), o la historia de estas infraestructuras (Díez, 2011).

- El mobiliario urbano, incluyendo esculturas, mosaicos, grafitis y todos los elementos instalados que aparecen en las ciudades. A quiénes representan y por qué, qué mensajes nos transmiten, diferenciados o no, en función de a quiénes represente, dónde se ubican, cuándo se hicieron; si son alegorías o no. Cómo (haciendo qué) se representan. Podemos, además, analizar la temporalidad histórica, es decir, cuándo se han ido instalando figuras femeninas relacionarlo con el desarrollo de la concienciación al respecto.
- Las unidades de habitación o viviendas y su planimetría ¿Responden a la idea de que “El lugar de la mujer es en el hogar” como denunciara Hayden (1980)? Cuáles son las ventanas principales, a qué habitaciones corresponden, qué función tienen esas habitaciones, analizando si hay una jerarquía en función de los usos y de quiénes se supone que pasarán más tiempo en dichas habitaciones. Podemos contrastarlo con publicaciones como las de Muxi (2005), Calonge (2013) o Kail (2014).
- Los sistemas de circulación y movilidad en las ciudades (vehículo propio frente a transporte público; si hay solo un vehículo en la unidad familiar, quién utiliza éste y quiénes el transporte público), aparcamientos cerca o anexos a espacios determinados como mercados, colegios, centros de negocios, oficinas... y por tanto qué se reconoce más, económica y socialmente. Analizar qué recorridos hacen hombres y mujeres a lo largo

del día, de la semana, y cómo se facilita el consumo y disfrute del tiempo para quienes se encargan de menores y mayores de las familias, del mantenimiento de las unidades de habitación y de los cuidados; quienes van y a qué horas a lugares de ocio, de qué tipo de ocio en función de dónde y en qué se trabaja...

- Los lugares con los que nos identificamos o donde participamos como ciudadanos y ciudadanas, y la identificación de olores y colores (a qué olía tal calle, a qué hora, quiénes estaban y dónde en ese momento; quiénes encalaban las fachadas, las macetas en las ventanas); y los sonidos (tejer, coser, cortar, cantar, charlar entre la vecindad, quién llamaba a quién o a quienes).
- Las ciudades dentro de las ciudades: Cementerios históricos existentes dentro de las ciudades (panteones a nombre de qué o quienes, localización en el mismo en función de qué hicieron para y en las ciudades); centros comerciales o zonas comerciales (qué comercios y dónde en función de quiénes suponemos que van a utilizarlos más, la ubicación de los mismos cerca de zonas infantiles y ocio —dependiendo del tipo de ocio—); universidades con espacios nombrados identificando personajes (quiénes son, qué hicieron, cuántas y qué mujeres y hombres se reconocen por la academia y cómo se les representa).

Así comenzaremos a descubrir un sistema patriarcal de orden simbólico que marca diferencias. Aparece un paisaje urbano cultural planifi-

cado, mayoritariamente, para un hombre (en el binomio tradicional de sexo-género) de mediana edad, sin problemas físicos de movilidad, con vehículo y que vive en pareja heterosexual, sin igualdad de responsabilidades en cuidados de personas y viviendas que su pareja, mujer desarrolla cotidianamente. Ser conscientes de la diferencia es el primer paso para construir un orden simbólico diferente, equitativo e igualitario en la toma de decisiones presente (qué contamos y transmitimos cuando reflexionamos nuestros paisajes urbanos cultural actuales) y futura, y ahí, tiene mucho que decir nuestro alumnado a través del desarrollo del pensamiento histórico.

“Creemos que es necesario que nuestro alumnado sea consciente de que dependiendo de lo que quieran encontrar y descubrir, tendrán que utilizar una u otra metodología, animándoles en la necesidad de integrar las aportaciones de unas y otras en un discurso global sobre el conocimiento de cada realidad” (Díez y Cruz, 2006).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este Año Europeo del Patrimonio Cultural (2018) los paisajes culturales urbanos aparecen con entidad propia. Ahora bien, ¿cómo lo vamos a abordar desde el ámbito educativo? ¿Qué significados vamos a construir? ¿Con qué ejemplos y preguntas?

Si en un primer momento podía pensarse que ya se ha incluido la perspectiva de género en el

aprendizaje del paisaje cultural urbano, la revisión bibliográfica ha servido para comprender varias cosas. La primera, que la construcción del concepto “paisaje cultural urbano” responde a una idea tradicional unitaria emanada de las propias definiciones reguladoras. La segunda, que después de más de 25 años de investigación (baste recordar que es el 25 aniversario de la revista *Gender, Place and Culture. A Journal of feminist Geography*), de reflexión y análisis, no ha tenido lugar un impacto mayoritario en las narrativas oficiales sobre los paisajes culturales urbanos. La tercera, que el análisis de género es producido, mayoritariamente, por autoras (¿será por eso la falta de impacto?). Estas primeras tres conclusiones indican que el análisis, estudio, difusión y puesta en valor del patrimonio cultural urbano sigue sin tener en cuenta, mayoritariamente, el género como categoría de análisis a pesar de las normativas y políticas públicas que regulan y que inciden en la igualdad entre hombres y mujeres, así como en la necesidad de detectar y erradicar la violencia de género.

La cuarta conclusión es que hay una opción aditiva, y una contrastiva; la primera evidencia, la segunda conduce a la reflexión crítica, a la toma de decisiones y a la acción, y ambas son necesarias y se retroalimentan. La quinta, que en las materias formativas de Ciencias Sociales plantear las preguntas, los enfoques y las miradas utilizando la perspectiva de género nos llevan a establecer metodologías coeducativas y pensar paisajes culturales urbanos inclusivos formando docentes con actitud crítica que actúe en consecuencia. Artículos de opinión como el de Gui-

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo Díez Bedmar

Ilermo Vidal o María Rodó (ambos de 2017) nos llevan de la academia a la opinión pública y la difusión denunciando el sexismo y la necesidad del análisis de género, como una demanda social, cuestión que también aparece en el último post publicado por Alice Evans al cierre de este artículo en #GPC25 "Cities as catalysts of gendered social change?".

Por tanto, ¿pueden los paisajes culturales urbanos ser un foco de interés en la formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales para transformar la sociedad a partir del análisis de perspectiva de género? Creo que sí, que puede y debe. La asunción de nuestras responsabilidades en la formación inicial de maestros y maestras, de docentes y, por ende, de agentes de cambio social cuando abordamos los paisajes culturales urbanos en las aulas la tenemos clara. La responsabilidad de hacerlo con o sin perspectiva de género y los cambios que supone, es un debate que parece seguir abierto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderoqui, S. (2013). La ciudad se enseña. En A. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones y reflexiones*. (pp. 248-266). Paidós.
- Apodaka Ostaiakoetxea, M. (Coord.) (2012). *Urbanismo inclusivo. Las calles tienen género*. Recuperado de http://www.garraioak.ejgv.euskadi.eus/r41-430/es/contenidos/evento/urbanismo_inclusivo/es_urbincl/adjuntos/seminario_es.pdf
- Ayuso-Álvarez, A. M., Culqui, D. R. y Morán, A. (2016). Retos del Convenio Europeo del Paisaje para introducir el paisaje en el sistema educativo. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 1-17.
- Ballarín, P. y Martínez, C. (Coords.) (1995). *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*.
- Baudry, P. y Paquot, Th. (2003). *L'urbain et ses imaginaires*. Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Bhreatnach-Lynch, S (1997). Landscape, Space, and Gender: Their Role in the Construction of Female Identity in Newly-Independent Ireland. *Canadian Women Studies les cahiers de la femme*, 13 (3), 26-30.
- Bondi, L. (1992). Gender symbols and urban landscape. *Progress in Human Geography*, 16 (2), 157-170.
- Booth, C., Darke, J. y Leandle, S. (Coords.) (1998). *La vida de las mujeres en las ciudades. La ciudad, un espacio para el cambio*. Narcea.
- Calonge, F. (2013). *Los sentidos de la ciudad. Sobre como hombres y mujeres ordenan sus espacios vitales*. Universidad de Guadalajara.
- Chicano, E. (2008). Autonomía e iniciativa personal, base del desarrollo para la igualdad. *Participación Educativa*. 9, 79-87.
- Consejo de Patrimonio Histórico (2012). *Plan Nacional del Paisaje Cultural*.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- Consejo de Europa (2000). *Convención Europea del Paisaje*.

- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M.^a Hernández, R. M. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 67-79). Universidad de Extremadura.
- Díez, M.^a C. (2007a). Las mujeres en el mundo rural. Reflexiones generales y contextualización. *Sumuntán*, 24, 67-78.
- (2007b). Aportaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En GWA *E-conferencia sobre Género, Agua e Integridad*. Recuperado de <http://genderandwater.org/es/actividades-de-gwa/perfil-internacional-y-mundial/latinosan-2007/genero-y-corrupcion-en-la-gestion-del-agua>
- (2008). *Descubriendo una ciudad medieval a través de su historia ignorada Jaén y Teresa de Torres: propuesta de planificación didáctica para la erradicación de discriminación por razón de sexo en Educación Secundaria*. Diputación de Jaén.
- (2011). El agua en y para las ciudades como clave de análisis para el conocimiento del poder público y privado. En J. M. Delgado y A. López (Coords.), *Ciudades de Jaén en la historia (siglos xv-xxi): mitos y realidades*. (pp.153-218). Universidad de Sevilla.
- (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Díez M.^a C. y Cruz, A (2006). Formación de la ciudadanía a través de la enseñanza de las ciudades: propuesta de planificación didáctica para Secundaria Obligatoria. En *Iniciación a la investigación*, 1.
- Díez, M.^a C. y Gallego, A. M.^a (2008). La investigación participante aplicada a la enseñanza de la geografía: la comarca de Sierra Mágina. En M.^a J. Marrón, M.^a D. Rosado y C. Rueda (Coords.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (pp. 385-404). AUPDCS. Jaén.
- Escudero, C. (2006). La incorporación de la perspectiva de género en las prácticas de Geografía Humana. Una aptitud creativa para el alumnado. En Equipo de trabajo del seminario de coeducación de la U.M.A. *Buenas prácticas en Educación y en Psicología. Una propuesta para educar en la igualdad*, 133-160.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*. (pp. 51-71). Trea.
- Foro Social de las Américas (2004). Carta mundial por el derecho a la ciudad. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n5_2012_doc1.pdf
- García, A. y Alegre, C. (2017). Género y patrimonio: una relación identitaria. En E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, (pp. 275-292). Madrid: Pirámide.

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

- García, F. F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada Editora.
- Hainard, F. y Verschuur, C. (2006). *Ciudades y empoderamiento de las mujeres: Luchas y estrategias para el cambio social*. Madrid: Narcea.
- Hayden, D. (1980). What Would a Non-Sexist City Be Like? *Speculations on Housing, Urban Design, and Human Work*. 5 (3), 170-187. Traducido al español en <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n7/adhay.HTML>
- Hernández, A., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (Coords.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura.
- Instituto Andaluz de la Mujer (2016). *Manual Práctico para la identificación de las desigualdades de Género*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/system/files/simpletest13024/Manual%2018.pdf>
- Jaén, S. (2014). Repensar la ciudad desde el género. Itinerario didáctico por la ciudad de Jaén. En R. Martínez y E. M.^a Tonda (Coords), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. 1 (pp. 273-288). Universidad de Córdoba.
- Kail, E. (2014). *Fair Shared City Vienna Gender Mainstreaming in Urban Planning*. Recuperado de <https://globewomen.org/global-summit/wp-content/uploads/2014/06/ppt-eva-kail.pdf>
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (2.^a ed.). Routledge.
- Liceras, A. (2013). *El Paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. GEU.
- (2017). Patrimonio y paisaje. En E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. (pp. 119-134). Madrid: Pirámide.
- Martínez de Pisón, E. y Ortega, N. (Eds.) (2009). *Los valores del paisaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, R. y Tonda, E. M.^a (Coords.) (2014). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Universidad de Córdoba.
- Muxi, Z. (2005). Mujeres y arquitectura: teoría y práctica de la vivienda. *Revista Arquitectura COAM*, 340 (2), 28-37.
- Nash, M. (2000). Género, identidad urbana y participación ciudadana: en torno al Once de septiembre. En *Estudios de género*, 21.
- Nogué, J. (Ed.) (2007). *La construcción social del paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. y Romero, J. (2006). *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch.
- Oliva, J. y Iso, A. (2014). Diseños metodológicos para la planificación participativa del paisaje. *Empiria: Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 27, 95-120.
- ONU (2005). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial*. Recuperado de <http://whc.unesco.org/archive/opguide05-es.pdf>

- ONU (2016). *Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible*.
- Pagés, J. (2015). Saberes históricos contruidos – saberes históricos apropiados: una reflexión desde la didáctica de la historia. En E. Zamboni, M.^a C. Galcerani y C. Paicevich, *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 304-326). Alínea.
- Palazón, M.^a D. (2016). El patrimonio cultural en los estudios de geografía y ordenación del territorio. *Didáctica Geográfica*, 17, 113-136.
- Parenal, Ph. (1983). *Elementos de análisis urbano*. Instituto de Estudios de Administración Local.
- Parenti, R. (1996). Individualización de las unidades estratigráficas murarias. En C. Escribano y L. Caballero (Coords.), *Arqueología de la arquitectura: el método arqueológico aplicado al proceso de estudio y de intervención en edificios históricos* (pp. 75-86). Junta de Castilla y León.
- Parlamento Europeo (2017). *Decisión (UE) 2017/864 del Parlamento y del Consejo, de 17 de mayo de 2017, relativa a un Año Europeo del Patrimonio Cultural (2018)*. Recuperado de <http://www.boe.es/doue/2017/131/L00001-00009.pdf>
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Revista Íber*, 59, 8-21.
- Rodó, M. (2017). El sexismo en las ciudades. *El Periódico* (08/06/2017). Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/opinion/20170608/el-sexismo-en-las-ciudades-por-maria-rodo-de-zarate-6092851>
- Rueda, C. (2006). Claves de identidad femenina en Jaén y su entorno. Un itinerario didáctico. En M.^a J. Marrón, L. Sánchez y O. Jerez (Coords.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 573-588). Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2014). Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. En R. Martínez y E. M.^a Tonda (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp.193-221). Universidad de Córdoba.
- Rueda, C. y Jaén, S. (2014). Un patrimonio cultural inmaterial con identidad femenina. En J. Pagés y A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. 2 (pp. 139-148). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rueda, C. y García, A. (2016). *Conocemos espacios y lugares con miradas de mujer*. En R. Sebastián y E. M.^a Tonda (Coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 419-432). Universidad de Alicante.
- Rufín, R. (2009). La Comunidad de Madrid y el “marketing” de destinos turísticos. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, (1), 101-128.
- Sarlo, B. (2015). *Notas sobre ciudad y la memoria*. Siglo XXI.
- Serra, J. M. y Batllori, R. (2010). El proyecto “Ciutat, territori, paisatge”: un recurso innovador para la educación del paisaje en la enseñanza secundaria. *Revista Íber*, 65, 17-26.

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

- Serrano, B., Mateo, C. y Rubio, A. (2017) *Género y política urbana. Arquitectura y urbanismo desde la perspectiva de género*. Instituto valenciano de la edificación.
- Simonton, D. (Ed.) (2017). *Handbook of Gender and the Urban Experience*. Routledge.
- Souto, X. M. (2008). La educación geográfica para el siglo XXI. Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. En *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/19.htm#_edn12
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. Recuperado de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- (2011). *Recomendación sobre el paisaje urbano histórico, con inclusión de un glosario de definiciones*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=48857&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vidal, G. (2017). Cómo pensar en la ciudad con perspectiva de género. *Diario16* (30/03/2017). Recuperado de <http://diario16.com/como-pensar-en-la-ciudad-con-perspectiva-de-genero/>
- Women and Geography Study Group (1984). *Geography and Gender: An Introduction to Feminist Geography (Explorations in feminism)*. HarperCollins Publishers.
- Zárate, M. A. (2016). Paisajes culturales urbanos, oportunidad para la conservación del patrimonio y el turismo sostenible. En *Estudios Geográficos*, 281, 693-728.

NOTAS

1. Recuperado de https://europa.eu/cultural-heritage/european-year-cultural-heritage_en
2. Recuperado de <https://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/EA03FD1E-BD1F-42E4-A852-6B05167C74C4/111561/TA2020.pdf>.
3. *Empresarias que la historia silenció*. Noticia extraída del diario Jaén (25/05/2008). Recuperado de <http://www.ideal.es/jaen/20080525/jaen/empresarias-historia-silencio-20080525.html>
4. Por citar algunos ejemplos: Madrid (2015) <http://www.mipetitmadrid.com/mipetitmadrid/web/seccion-es/64/mi-petit-ruta/articulo/i-ruta-feminista-por-madrid-by-diana-aller123456>; Barcelona (2006) <http://www.barcelonarebelde.com/tour/ruta-de-las-mujeres-de-la-barcelona-rebelde/>; o Jaén (2007) (<http://www.europapress.es/andalucia/noticia-ruta-descubre-domingo-huellas-mujeres-abrieron-camino-jaen-20170311100232.html>).
5. Habría que recordar el Proyecto europeo "Las mujeres y la ciudad" realizado por Anna Bofill, Isabel Segura y Rosa M. Dumenjó en 1994, los realizados por la red GeneroUrban (<http://generourban.blogspot.com.es/>) activa desde 2001 o el proyecto europeo Divercity (2016), en cuyo marco, se ha realizado "La Ciudad de las Mujeres" <https://www.ucm.es/divercity/diversidad-en-la-ciudad>
6. Itinerarios didácticos por espacios naturales y patrimonio histórico-artístico: fuentes, manantiales y molinos de aceite de la provincia de Jaén. RPC/PP_2006, que derivó en distintas publicaciones como Rueda (2006), Díez (2007b), Díez y Gallego (2008), Rueda y Jaén (2014) o Rueda y García (2016).

INNOVACIÓN
DOCENTE

UNNES

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 6.º DE PRIMARIA

THE ASTURIAN TRADITIONAL LANDSCAPE IN THE NARRATIVES OF CHILDREN OF 6TH OF PRIMARY SCHOOL

Roberto GARCÍA-MORÍS

Resumen

Este trabajo forma parte de una línea de investigación sobre *literacidad visual histórica* que estudia los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural. A partir de la pintura *Recogiendo la manzana* de N. Piñole, se pidió a un grupo de niños y niñas de 6.º de Primaria (11-12 años) de un colegio del centro de Asturias la construcción de narrativas. Del análisis de sus producciones se obtienen los resultados sobre la interpretación del paisaje rural tradicional asturiano presentados.

Palabras clave

literacidad visual histórica; paisaje rural; narrativas; educación primaria.

Abstract

This article is included in a line of research on *visual historical literacy* that focuses on the students' knowledge about rural heritage. Using the painting *Harvesting the apple* by N. Piñole, a group of sixth year of Primary Education students (11-12 years) from a school in Asturias were asked to construct narratives. Results on the interpretation of the traditional rural landscape from Asturias were obtained following the analysis of the students' productions.

Keywords

visual historical literacy; rural landscape; narratives; primary education.

Roberto GARCÍA-MORÍS. Es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidade da Coruña. Entre sus líneas de investigación está la literacidad visual histórica, centrada en estudios sobre procesos de lectura de fuentes iconográficas con alumnado de diferentes niveles de escolaridad. Una parte importante de esta línea está centrada en la investigación de los conocimientos del alumnado sobre el medio rural a través de la interpretación de diferentes tipos de imágenes.

Recepción: 20/II/2018

Revisión: 10/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

*Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un nexo necesario para la ciudad histórica", financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica y Subdirección General de Proyectos de Investigación. Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España, en su convocatoria de 2015 (Ref.: HAR2015-68059-C2-1-R; Subprograma Retos de la Sociedad)

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 6.º DE PRIMARIA

THE ASTURIAN TRADITIONAL LANDSCAPE IN THE NARRATIVES OF CHILDREN OF 6TH OF PRIMARY SCHOOL

1. INTRODUCCIÓN

Hace unos años, a raíz de una colaboración con el Instituto de Ciências da Educação de la Universidade do Minho (Portugal) iniciamos una nueva línea de investigación sobre *literacidad visual histórica*. Con este concepto, siguiendo a Melo (2010: 5), nos referimos al “proceso de creciente sofisticación de la percepción, lectura e interpretación crítica de múltiples textos, permitiendo que los alumnos sean conscientes de las intenciones de sus autores y de los procesos de divulgación adoptados por ciertas instituciones y actores sociales.”

Por lo tanto, tomando el concepto y la metodología propia de la *literacidad visual histórica*, hemos desarrollado dos líneas, una centrada en las capacidades de interpretación de los problemas sociales relevantes (García-Morís, Medina, López y Martínez, 2016; López y García-Morís, 2017a), y otra, dirigida al estudio de los conocimientos del patrimonio del medio rural, con especial referencia a los paisajes (García-Morís, 2015; Dié-

guez y García-Morís, 2016, García-Morís, López, Martínez, Diéguez y Medina, 2017).

El patrimonio del medio rural, tanto material como inmaterial, fue y es objeto de tratamiento desde diferentes disciplinas, también desde la investigación educativa (García y Liceras, 1993; Hernández-Carretero, Nieto y Pulido, 2009; Hernández-Carretero, 2010; Hernández-Carretero, Jaraíz y Gurría, 2015). Tal y como hemos puesto de manifiesto en anteriores ocasiones, hay una escasez de estudios centrados en investigar los conocimientos del alumnado relativos al medio rural desde su dimensión patrimonial: cultivos, costumbres, oralidad, profesiones, utillaje, infraestructuras tradicionales, etc., que forman parte de nuestro imaginario colectivo.

La paulatina urbanización del medio rural, unido a su papel como generador de un importante patrimonio cultural, entre el que se encuentra el paisaje tradicional, hace que nos preguntemos sobre el grado de conocimiento del mismo y sobre las ideas que en relación a éste tienen los niños y niñas de 6.º de Primaria, con especial atención al noroeste peninsular, y más concretamente, al caso asturiano. Consideramos que es

necesario investigar sobre esto, principalmente para conocer el punto de partida desde el que caminar hacia esa necesaria revalorización de lo rural, fomentando propuestas didácticas al respecto que ayuden a evitar para siempre la pérdida de su patrimonio.

2. MARCO TEÓRICO

Podemos agrupar los referentes teóricos sobre los que se apoya esta investigación en tres ámbitos diferentes. En primer lugar, las investigaciones sobre las ideas o conocimientos del alumnado de diferentes niveles de escolaridad realizadas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tenemos importantes ejemplos como el de Barton (2008), quien estudia las ideas previas sobre Historia (Levstik y Barton, 2011) y defiende el papel que aquellas tienen en el propio proceso de aprendizaje del alumnado. Disponemos de más ejemplos en España, en los que, a través de una metodología cuantitativa, exploran los conocimientos e ideas de diverso alumnado, como los de García Pérez (1999, 2001), Adrados (1998), Sebastián-Alcaraz (2014) y Navarro (2012).

En segundo lugar, estarían aquellas investigaciones que pueden incluirse dentro de la *literacidad* realizadas desde nuestro campo de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales. Podemos distinguir entre la *literacidad visual histórica*, en la cual se trabajan las narrativas desde el punto de vista de la historia (Roberts, 2013; Lee, 2004, 2004b y 2011; Melo y Durães, 2004; Melo, 2007 y 2010, García-Morís, 2015) o la *literacidad crítica* (Santisteban et al, 2016;

Tosar y Santisteban, 2016), que aborda la lectura e interpretación de múltiples textos sobre cuestiones socialmente vivas.

En último lugar, y como tercer elemento que une el triángulo conocimientos, literacidad y medio rural, hay que referirse a quienes escribieron sobre la necesidad de acercarse desde la escuela al medio rural, así como al papel del paisaje en la didáctica. A principios de los noventa, García y Liceras (1993: 24) llamaron la atención sobre la necesidad de este acercamiento, pues en un contexto urbanizado, lo rural iba “*quedando como un ámbito sobre el que las nuevas generaciones escolares van teniendo ideas, representaciones y nociones cada vez más vagas y menos experienciales*”. En esa línea, Liceras (1998) publicó un trabajo sobre las percepciones del medio rural de los niños y jóvenes de diferentes franjas de edad considerando que “*la educación escolar debe aprovechar esas preconcepciones e ideas previas de los niños tan positivas respecto al medio rural, para resaltar y conservar sus valores*” (Liceras, 1998: 565).

Dentro de esta literatura debemos incluir también aquella dedicada a las potencialidades educativas del paisaje, puesto que para indagar sobre las ideas del alumnado partimos de una pintura que representa un paisaje tradicional del campo asturiano. Existen trabajos como los de Gómez Ortiz (1993), Busquets (1996 y 2010), García de la Vega (2011) o Liceras (2003 y 2013) sobre la necesidad de educar en paisaje, o los de Bajo (2001), Martínez y García-Morís (2014), Martínez y Ávila, (2014) y Casas y

Roberto GARCÍA-MORÍS

Erneta (2016) sobre el paisaje en el currículo o sobre su interpretación (Martínez y Ávila, 2017). También se presentaron propuestas didácticas y de recursos para trabajar el patrimonio rural y el paisaje (Martínez, García-Morís, Valverde, 2014; López, 2016; Mora y Gómez, 2016; López y Peral, 2017), las profesiones relacionadas con el campo (Medina, 2017) o las estrategias de interpretación del paisaje (Hernández-Carretero, Nieto y Pulido, 2009; Hernández-Carretero, 2010; Hernández-Carretero, Jaraíz y Gurría, 2015, Alcántara, 2017).

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo interpretan el paisaje tradicional asturiano los niños y niñas de 6.º de Primaria?, ¿qué elementos de la vida en el campo identifican?, ¿qué tipo de narrativas construyen a partir de una pintura? y ¿qué preguntas realizan para una mejor interpretación de la imagen?*

Debemos tener en cuenta que la literacidad tiene que ver con la capacidad de leer "entre líneas", sabiendo interpretar las diferentes fuentes no sólo en función de su contenido, sino también de su naturaleza. En nuestro caso, denominamos a ese proceso *literacidad visual histórica*, puesto que solicitamos la lectura de una fuente iconográfica de carácter histórico, ya sea una fotografía, una pintura o cualquier otro tipo de imagen. En este proceso de estudio, las imágenes tienen especial relevancia, pues a partir de ellas se solicita la construcción de las narrativas sobre las

que se sustenta la investigación y de las que concluimos los conocimientos de los estudiantes de diferentes niveles de escolaridad sobre el patrimonio del medio rural.

La metodología empleada en esta investigación en la que se estudian las narrativas construidas por el alumnado tras la interpretación de la iconografía es de carácter cualitativo. Como primer paso, se obtuvo el material a analizar a través de una Ficha de Trabajo (en adelante FT), basada en el modelo de Melo (2004) (ver anexo), que incorpora una fuente iconográfica, a partir de la que el alumnado participante debe desarrollar tres ejercicios: la identificación de los elementos de la imagen, el desarrollo de una narrativa y, finalmente, la formulación de preguntas para una mejor interpretación de la misma.

Al igual que en un estudio anterior implementado con alumnado de 2.º de Bachillerato (García-Morís, 2015) se ha utilizado la pintura *Recogiendo la manzana* (1922) de Nicanor Piñole (1878-1978), uno de los principales pintores asturianos situado dentro del postimpresionismo, que representó varios paisajes y escenas costumbristas. La selección de esta pintura se debe a que se pretendía utilizar una fuente que reflejara la sociedad tradicional en la que aparecieran elementos típicos de la vida en el campo, y también, que hiciera referencia a Asturias y al campo asturiano, con actividades que aún hoy, aunque con cambios técnicos, siguieran llevándose a cabo. Es decir, que hiciera referencia al marco geográfico al que pertenecen los niños y niñas con los que se llevó a cabo este estudio. La

manzana por formar parte de la identidad asturiana nos pareció un elemento idóneo para ello.

Se seleccionó un centro público de Educación Primaria de un concejo del centro de Asturias que, aunque próximo a las principales ciudades, es un núcleo urbano de más de 5000 habitantes que tiene una fuerte vinculación con su entorno rural. La recogida de datos se hizo al comienzo de la segunda evaluación con niños y niñas de dos grupos que cursaban 6.º de primaria, en total fueron 34 los participantes (n=34).

El segundo paso consistió en transcribir y ordenar la información obtenida a través de la FT. Una vez transcrita, se procedió a la codificación, tercer paso consistente en categorizar la información contenida en las narrativas abiertas en función de las ideas o temáticas similares. Ese agrupamiento por temáticas permitió relacionar unas categorías con otras y encontrar las similitudes existentes entre ellas. Finalmente, se analizaron los datos para la obtención de los resultados del estudio.

En esta investigación hemos utilizado nuevamente cuatro de las cinco categorías del modelo de Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004); diseñadas para el análisis de las narrativas abiertas construidas por los estudiantes, aplicadas a los estudios de literacidad visual histórica. Concretamente, la categoría "*historia*", si el/la estudiante crea una narrativa imaginaria a partir de la iconografía, "*descripción*", si se centra en la explicación de pormenores o aspectos concretos de la imagen, "*interpretación*", cuando

es capaz de explicar los elementos representados y, finalmente, "*evaluación*", cuando emite juicios de valor sobre la realidad representada.

Para el estudio de las preguntas formuladas por los estudiantes, creamos seis categorías (García-Morís, 2015) en función de la realidad sobre la que se interrogan: "*contextualización espacio temporal*" si el/la estudiante se pregunta sobre aspectos del espacio y tiempo de la realidad representada, "*autor/observador*", si lo hace sobre cuestiones que tienen que ver con la intencionalidad del autor o el proceso de observación del espectador, "*aspectos formales*" si pregunta sobre cuestiones estéticas y de forma, "*acciones representadas*", si se centra en lo que "sucede" en la obra, "*elementos representados*" si plantean cuestiones relativas a todo aquello que se haya representado, excepto las acciones, y "*aspectos sociológicos*", cuando hay preguntas que tienen que ver con la sociología del espacio o de los protagonistas.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de la Ficha

A través de la FT se pidió a los niños y niñas que identificaran los diferentes elementos representados en el cuadro en base a cuatro dimensiones: personas, actividades/acciones, objetos y otros elementos. Estas dimensiones se aplicaron a cada uno de los cuatro cuadrantes en los que se dividió la obra para su interpretación. El análisis de estos datos es el representado en la Tabla 1, donde se indica el número de niños y niñas que identificaron los elementos en los diferentes cuadrantes.

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Tabla 1. Identificación de los elementos de la obra

Dimensión	Cuadrante 1	Cuadrante 2	Cuadrante 3	Cuadrante 4
Personas	14	34	34	34
Actividades	14	33	33	33
Objetos	27	32	32	17
Otros	30	28	23	24

Como puede observarse, en el cuadrante 1, que es la parte más alejada de la obra, un número menor de estudiantes identificó personas y animales, pues es la parte más compleja de interpretar, aunque realmente sí se aprecian personas transportando la manzana mediante un carro tirado por vacas. Hay sin embargo más objetos y otros elementos identificados. Esto se debe a que varios participantes señalaron la casa, los árboles, el carro o los animales dentro de la dimensión objetos y otros. Identifican personas en los otros tres cuadrantes, prácticamente todos ven actividades y objetos, excepto en el cuadrante 4, donde solo 17 participantes señalaron objetos.

En la identificación de personas, hubo quienes se refirieron a ellas por el número total que observaban en cada cuadrante, o simplemente dijeron que había gente, personas o niños y adultos, pero en un importante número de casos distinguieron a las personas por género o edad. En el cuadrante 1, 14 participantes aprecian personas. Sin embargo, en el 2, 3 y 4 distinguen entre hombres y mujeres y destaca el alto número que se fija en los niños pequeños y bebés, distinguiendo entre niños y niñas. Por ejemplo, en el cuadrante 4, varios escribieron "niña con su padre", identificando al hombre que le da la mano como tal.

Tabla 2. Identificación de las personas de la obra

Dimensión	Cuadrante 1	Cuadrante 2	Cuadrante 3	Cuadrante 4
Mujeres	0	14	13	0
Hombres	2	14	14	15
Niños/bebés	0	20	21	20
Gente/personas	14	21	19	20

Tabla 3. Identificación de las actividades en la obra.

Dimensión	Cuadrante 1	Cuadrante 2	Cuadrante 3	Cuadrante 4
Ganadería	1	0	0	1
Agricultura	1	2	0	0
Recolectar	1	6	4	1
Selección/pelar	0	14	0	1
Encestar	0	3	2	0
Transporte	3	14	21	0
Dirección del ganado	0	0	0	3
Cuidado del ganado	3	0	0	24
Cuidado niños	0	9	0	1
Jugar	0	3	3	5
Trabajar	1	1	2	0
Arar	2	0	0	0
Otros	1	1	3	2

*En otros se incluyen las acciones de: caminar, hablar, pintar, dormir, empujar y pastar.

Las actividades identificadas en un mayor número fueron las relativas al proceso de recolección, si bien hubo una parte importante de niños y niñas, que no identificaron el producto como manzana, y se decantaron por otros como la patata, el trigo o el maíz. Las actividades de selección o “pelado” (esta última cuando se refieren a la mazorca de maíz o a la patata) se indicaron en el cuadrante 2, así como la de transporte, que fue especialmente señalada en el cuadrante 3 y también en el 2. Hay tres acciones más que destacan, el cuidado del ganado en el cuadrante 4 (si bien se trata más bien de uso del ganado para el transporte), el cuidado de los pequeños (cuadrante 2) y el juego (en los cuadrantes 2, 3 y 4).

Los niños y niñas son capaces de identificar los diferentes elementos de la escena, observan una “recolecta”, si bien no son capaces en su totalidad de identificarla con la manzana, y ven también cómo se transporta a la casa, escena en la que señalan la participación de varias personas de diferentes edades, incluidos niños y niñas. Entre los objetos y otros elementos destaca por ejemplo el cesto (cuadrante 2) o un saco (que realmente es un cesto, tipo “paxu” asturiano) del cuadrante 3, la casa del cuadrante 4, los árboles o el carro (del cuadrante 2), que en algunos casos fue identificado como tractor.

Roberto GARCÍA-MORÍS

4.2 Análisis de las narrativas

En la segunda parte de la FT se pidió a los niños y niñas que escribieran una redacción libre sobre lo que la pintura les sugiriera. Para el análisis de las narrativas abiertas que construyeron, como ya se explicó en el apartado de metodología, se utilizaron cuatro de las cinco categorías del modelo de Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004).

A pesar de lo que creíamos inicialmente, la categoría que más narrativas concentró fue la de *evaluación*. Aunque nos referiremos más adelante a ella, esto se debe en gran medida a que los niños y niñas emitieron muchas opiniones y juicios de valor sobre la realidad representada por el pintor. Además, hay un número importante de narrativas del tipo *interpretación*, si bien en algunas de ellas confundieron el tipo de producto que estaba siendo recolectado. La categoría *descripción*, aunque en menor medida, también estuvo presente y la categoría *historia* fue la menos utilizada. Prácticamente la totalidad de los niños y niñas, aunque con algunos errores de contextualización histórico espacial, optaron por una lectura más de corte objetivo y no imaginaria.

No obstante, dentro de la categoría *historia* hubo 7 narrativas centradas básicamente en la recreación de la vida cotidiana del campesinado representado al que tienden a ver como una familia.

[1. *Había una vez en un campo una familia trabajando juntos. Algunos trabajaban en la*

granja, otros con ovejas paseándolas, otros pelando patatas para comer, otros recogiendo patatas en una cesta, otros cuidando bebés, otros ordeñando y cuidando a la vez a sus vacas, otros trabajando con máquinas. (HIST.]. (Alumn. 21)

En estas narrativas imaginarias incluyen algunos roles de género, es decir, atribuyendo diferentes papeles a hombres y a mujeres.

[2. *Después de dos semanas la familia organiza una cena por lograr tener una sidra riquísima. A las siete las mujeres ponen la mesa y los hombres hacen el fuego para asar las costillas y los niños como siempre juegan.* (HIST.]. (Alumn. 7).

Del mismo modo, también está presente la identificación del trabajo en el campo con la pobreza, algo que se ve muy bien en la siguiente narrativa, que imagina un pueblo en el que no tenían recursos básicos.

[1. *Érase una vez un pueblo muy pequeño, tan pequeño que solo vivían diez personas en él. Ellos tenían dos vacas y un perro, pero casi no tenían comida ni agua.* (HIST.]. (Alumn. 17)

Las 21 narrativas categorizadas como *descripción* se agruparon por temáticas. Hubo algunos participantes que hicieron una enumeración de los diferentes elementos que componen la imagen. Para ejemplificar esto, nos sirve la siguiente, que aunque introduce diferentes elementos, pre-

senta una descripción en la que va citando las diferentes actividades y acciones que observa en la pintura, no siempre con éxito, pues identifica la recolecta como cosecha de patatas.

[1. Una familia está recogiendo comida para mudarse. Están cogiendo comida de los árboles, lo están metiendo en un carro. Un hombre está llevando el ganado con su hija. Cuatro personas están llevando cestas con comida al carro. Todo está ocurriendo en un prado. Dos mujeres están pelando patatas para después comerlas. Hay un hombre subido en el carro para meter las cestas con la comida que le está llevando cuatro personas. Tiene un vecino que vive en la montaña que tiene mucho ganado y una huerta muy grande. (DESC.)]. (Alumn. 28)

Aparte de las descripciones que van enumerando los elementos que los discentes identifican, hay 6 que centran la descripción en la actividad ganadera y agrícola, hemos escogido dos de cada actividad.

[3. En una esquina de la derecha, arriba hay una casa con un prado muy grande donde pastan unas vacas y cerdos. (DESC.)]. (Alumn. 24)

[4. A lo lejos se ven casas, donde también están trabajando sus familiares en coger trigo, cebollas, y alimentos que se cogen de la huerta. También hay máquinas que los ayudan a trabajar. Todos van a tener muchas manzanas porque hay millones en un manzano. (DESC.)]. (Alumn. 26)

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, estas narrativas describen la imagen a través de actividad ganadera y agrícola, pero no llegan a ser de interpretación porque no entran a analizar en profundidad las actividades, el espacio etc. Hay también algún ejemplo que se centra en la descripción de la indumentaria, haciendo énfasis en las mujeres que aparecen con la cabeza tapada.

[4. También veo que la ropa era diferente a la de ahora y las mujeres, en el cuadro, llevan como la cabeza tapada. (DESC.)]. (Alumn. 3).

Resulta interesante destacar las narrativas categorizadas como descripción que se refieren a las personas, pues los y las participantes las diferenciaron por género y edad, llamando la atención sobre los niños y niñas.

[3. Hay niños ayudando a coger manzanas y domando animales. (DESC.)]. (Alumn. 26)

[5. Más a la derecha se puede ver a una niña agarrada de la mano de su padre, mientras el padre está con las vacas. (DESC.)]. (Alumn. 27)

[2. Al otro lado hay dos niños jugando, también hay un señor a las vacas y al fondo dos personas debajo de un árbol a la sombra. (DESC.)]. (Alumn. 25)

En la categoría *interpretación* se agruparon 33 narrativas que fueron capaces de interpretar algunos aspectos importantes. Comenzando por su contextualización espacial y temporal, des-

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

tacan 4 participantes que la sitúan en Asturias. Lo argumentan principalmente por elementos patrimoniales asturianos como las madreñas, el hórreo o la ropa tradicional, aunque en algunos casos la sitúan directamente sin destacar ningún elemento.

[1. Es una pintura asturiana por las madreñas y el hórreo del fondo. (INTE.)]. (Alumn. 33)

[1. Esta pintura significa cómo vivían antes los asturianos, ya que se ve que se dedican a la agricultura y a la ganadería. (INTE.)]. (Alumn. 30)

[1. Pues en esta pintura, parece que están en un pueblo. Hay muchos niños, tanto niños pequeños, como bebés. Todos llevan la ropa tradicional asturiana, así que debe ser un pueblo de Asturias. (INTE.)]. (Alumn. 19)

[1. Esta pintura representa cómo vivían las familias grandes en pueblos de Asturias. (INTE.)]. (Alumn. 27)

Los niños y niñas apenas entraron en la época representada en la pintura, por lo general hablan de “antes”, e incluso en un caso se sitúa la escena en la Edad Media:

[2. A juzgar por la ropa, el cuadro parece antiguo y también por la forma de trasladarse al fondo en el carro. A mí me parece que son campesinos y lo que tiene el señor encima de la cabeza parece que pesa mucho, yo no sería capaz de hacerlo. (INTE.)]. (Alumn. 10)

[1. Me parece que esta pintura va sobre los campesinos cuando vivían en la Edad Media. (INTE.)].

En relación a las cuestiones temporales, por la tonalidad del paisaje, se refirieron también al otoño como estación del año en la que acontecía la escena.

[4. Y hay mucha vegetación y árboles, parece otoño y me hubiera gustado vivir en esa época. (INTE.)]. (Alumn. 22)

[1. La pintura me dice que es otoño por el color de las hojas. (INTE.)]. (Alumn. 15)

Aunque hay algunos niños y niñas que llegan a dudar sobre el tipo de producto que están recogiendo, caso del siguiente ejemplo, se decantaron tanto por la manzana como por el maíz, que fueron los dos productos más citados, aunque en algunos casos también señalaron otros cereales o incluso la patata.

[2. Me gusta el ambiente, hay mucha gente trabajando, unos cuidando el ganado o llevándolo a otro prado, transportando creo que productos agrícolas (creo que son “panoyas” o manzanas). (INTE.)]. (Alumn. 9)

Las narrativas que se reproducen a continuación son capaces de interpretar la obra correctamente, identificando la manzana como producto recolectado. El primero de los ejemplos es muy significativo porque denomina al campo de man-

zanos por el nombre que recibe en Asturias (pumarada o pumará) y lo vincula con la producción sidrera, al igual que la segunda narrativa que se reproduce a continuación.

[1. Es otoño, y toda la familia va a la pumará a carretar la manzana para hacer sidra. La familia se está esforzando por tener una sidra muy buena, los participantes más jóvenes de la familia, juegan, corren, saltan etc... (INTE.)]. (Alumn. 7).

[1. A mí me parece que son unas personas que están recogiendo manzana para hacer sidra. Los señores y las señoras con unos cestos recogen la manzana y la meten en un carro. (INTE.)]. (Alumn. 11)

El maíz fue el segundo producto más señalado como objetivo de la recolecta. En ello pudieron influir dos factores, los colores de la pintura y el hecho de que en el campo asturiano haya también una tradición importante de este cultivo, bastante vinculado a los hórreos. Aunque estas narrativas podrían incluirse dentro de la categoría descripción, se optó por su inclusión en *interpretación*, dado que no hablaban de productos en general, de alimento, de cosecha etc., sino que identificaron, aunque erróneamente, la cosecha como de maíz.

[1. Hay dos señoras deshaciendo maíz, mientras cuatro personas les traen más maíz. Hay un señor con una carreta, que será para llevar el maíz, y un niño cercano a él se entretiene viendo un perro. (INTE.)]. (Alumn. 25)

[2. Es de día y unos chicos, chicas y unos niños están recogiendo el maíz para llevarlo a un camión, aunque los niños estén sin hacer nada, porque son muy pequeños para trabajar. (INTE.)]. (Alumn. 24)

Otra de las temáticas que destacan dentro de esta categoría es la identificación de la actividad rural de la escena como trabajo cooperativo, por ejemplo “pueblo que trabaja en grupo” o “todos trabajan en equipo.”

[1. Veo que es un pueblo que trabaja en grupo y que todos son como si fueran familia y que están intentando conseguir dinero a partir del ganado y la venta de alimentos. (INTE.)]. (Alumn. 5).

[2. Se ve que todos trabajaban en equipo para poder recoger todas las cosechas, alimentar a los animales. (INTE.)]. (Alumn. 27)

También nos pareció significativo agrupar narrativas que identificaron como una actividad económica o forma de vida de las personas representadas. “Trabajando para vivir” o “para ganar dinero” son algunas de las expresiones utilizadas.

[1. Yo creo que están en su rutina diaria, porque en todos los pueblos, o casi todos su ganado y sus cosechas son muy importantes para ganar dinero y para poder alimentarse de ellos. (INTE.)]. (Alumn. 4).

[3. A mí esta pintura me dice que están trabajando en el campo para vivir. (INTE.)]. (Alumn. 10)

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Aunque no fue la tónica dominante, hubo dos participantes que identificaron el ganado como fuerza de tiro, algo que no sucedió en el estudio que implementamos con bachillerato (García-Morís, 2015). En cambio, en este caso disponemos de dos narrativas que se refieren específicamente al papel del ganado para el traslado de la cosecha.

[2. Los señores que están en el cuadrante 1 están utilizando los animales para transportar los alimentos y objetos. En el cuadrante 2 el señor está llevando maíz en un cubo, para entregárselo a las señoras que están escogiendo el maíz. En el cuadrante 3 las dos señoras están ayudando al señor con el maíz. (INTE.)]. (Alumn. 4).

[2. Luego el niño y el señor llevan las dos vacas a donde está el carro, una vez que está lleno enganchan las dos vacas al carro y lo llevan a la casa. Y al final hacen la sidra. (INTE.)]. (Alumn. 11)

Dentro de la categoría *evaluación* se incluyeron 37 narrativas que como punto común se caracterizaron por emitir juicios de valor en torno a algunos aspectos de la obra. Por ejemplo, de nuevo identifican a los personajes como pobres o a las actividades del campo de forma negativa o como extremadamente duras:

[1. La pintura me parece una representación de cómo vivía la gente pobre en esa época, por ejemplo: la gente ayudándose entre ellos transportando comida, para que una persona

prepare la comida y todos puedan comer, llevando el ganado... (EVAL.)]. (Alumn. 1)

[3. Mi opinión sobre eso es que pobrecillos, no debería pasarles esta cosa tan horrible a las personas. (EVAL.)]. (Alumn. 13)

A pesar de que algunos niños y niñas consideraron la vida en el campo dura, hubo una parte importante que identificó la escena como feliz y un lugar idóneo para los más pequeños:

[2. Aunque costase mucho trabajo, ellos lo hacían en familia y con alegría para los niños, personas mayores y me parece muy bonito. (EVAL.)]. (Alumn. 21)

[5. Pero aun así se les ve felices a los niños y a los adultos, porque se ríen. (EVAL.)]. (Alumn. 3).

[3. En la foto se ve que hay bastantes niños y eso en un pueblo es bueno y los niños parece que aprenden y se los ve a gusto con los que hacen y aprenden. (EVAL.)]. (Alumn. 5).

En varias de las narrativas se centraron en expresar su gusto por la pintura, por lo que representa o por los colores utilizados, entre otros aspectos formales. Además, el lugar representado en la escena fue visto como un sitio agradable y con buen ambiente:

[1. Esta pintura es creativa, activa y llena de colores muy llamativos y muy bonitos. Me gusta este cuadro porque se respira tranquilidad y levanta los ánimos, a mí por lo menos... (EVAL.)]. (Alumn. 23)

[2. *A mí me parece que es un sitio agradable y donde viviría perfectamente, tiene bastante ganado y mucha fauna de naturaleza. (EVAL.). (Alumn. 5).*

Como niños y niñas que son, nuevamente les llama la atención el trabajo infantil.

[2. *Veo que el trabajo era un poco duro antes y que hasta los niños pequeños ayudaban. Por ejemplo, en el cuadrante cuatro la niña creo que está ayudando con el ganado al que debe de ser su padre. (EVAL.). (Alumn. 3).*

[3. *A mí la pintura me dice que todos debemos colaborar, seamos niños o adultos. (EVAL.). (Alumn. 34)*

Como puede observarse, tras el análisis, se comprueba que el alumnado es capaz de interpre-

tar el paisaje rural, sus elementos, y en menor medida algunas de las cuestiones patrimoniales del rural asturiano. Hay algunos casos en los que recrean una historia imaginaria y otros en los que describen los elementos que ven, pero los niños y niñas en su mayoría interpretan la escena y emiten juicios de valor sobre la realidad representada en el cuadro.

4.3. Análisis de las preguntas

Además del tipo de narrativas que los niños y niñas del último curso de primaria construyeron al interpretar la obra, resultó interesante conocer las preguntas que se formulan para una mejor comprensión de la misma. Para su análisis, hemos creado 6 categorías (García-Morís, 2015), que permitieron agrupar las preguntas planteadas por los y las participantes. En total formularon 98 preguntas bajo 47 enunciados interrogativos diferentes.

Tabla 4. Categorización y cuantificación de las preguntas

Contextualización espacio temporal	Autor/ observador.	Aspectos formales	Acciones representadas	Elementos representados	Aspectos sociológicos.
18 preguntas	24 preguntas	7 preguntas	15 preguntas	18 preguntas	16 preguntas

Como puede observarse en la Tabla 4, la categoría que más preguntas recibió fue la de *autor/observador*, con 24 preguntas, agrupadas en los 7 enunciados siguientes:

¿Quién es el autor del cuadro? (8 casos)
¿Qué pretendía transmitir el señor o señora

que lo pintó? (5 casos) ¿Por qué lo pintó? (5 casos)
¿Cuándo murió el autor? (2 casos)
¿Cuánto tiempo le llevó pintarlo? (2 casos)
¿Qué transmite esta pintura? (1 caso) ¿Qué ves en esta pintura? (1 caso)

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Los niños y niñas se preguntaron sobre todo quién pintó el cuadro, qué pretendía transmitir o el porqué de su obra. La mayor parte de preguntas se refieren a la autoría, y tan solo 2 se dirigen al observador/a.

Tanto la categoría *contextualización espacio-temporal*, como la de *elementos representados* recibieron 18 preguntas cada una. Comenzando con la relativa al espacio y al tiempo, sus preguntas se agruparon en tan sólo 4 enunciados:

¿Cuándo se hizo este cuadro o cuántos años tiene? (10 casos) ¿Dónde es? (5 casos) ¿En qué época del año están? (2 casos) ¿Cómo sería trabajar en un campo? (1 caso)

Los y las participantes se interrogan sobre todo por la época en la que se pintó el cuadro, que en ocasiones preguntan de la forma “¿cuántos años tiene?”. Seguidamente se preguntan por el lugar representado, y en menor medida por la estación del año que refleja la obra, o sobre cómo sería trabajar en el campo en esa época. Esta última se incluyó en esta categoría dado que la pregunta que plantea la hace en función del tiempo histórico.

Las preguntas relativas a los *elementos representados* dieron lugar a un total de 10 enunciados que plantean dudas sobre qué es el objeto azul (en aquellos niños y niñas que no identifican el carro), y también sobre la construcción del fondo, sobre algunos objetos y sobre por qué hay tantos animales,

¿Qué es el objeto azul? (7 casos) ¿Es una casa o una granja lo que hay al fondo? (2 casos) ¿Por qué hay muchos animales? (2 casos) ¿Qué hay detrás de las casas? (1 caso) ¿Qué es lo que lleva el señor del cuadrante dos en la cabeza? (1 caso) ¿Qué es el animal que está entre los cuadrantes dos y tres? (1 caso) ¿Por qué hay un perro? (1 caso) ¿Por qué las hojas de los árboles tienen ese color? (1 caso) ¿Por qué hay muchos bosques? (1 caso) ¿Qué hay arriba a la derecha? (1 caso)

En relación a los *aspectos sociológicos*, hay un total de 16 preguntas en 12 enunciados, 4 de ellos se refieren a los niños de la imagen. A los participantes les llama la atención el papel de la infancia, por qué hay tantos niños en la escena y si están o no trabajando, por qué hay una niña sola sin la atención de un adulto, o si los niños y niñas tendrán que dedicarse a las mismas actividades del cuadro en el futuro. Se preguntan también por el papel de las mujeres o por los lazos de parentesco de las personas de la escena.

¿Por qué hay tantos niños? (3 casos) ¿Por qué van así vestidos o por qué visten con trajes típicos? (2 casos) ¿Son familia? (2 casos) ¿Por qué dejan a una niña sola por ahí? (1 caso) ¿Están trabajando los niños? (1 caso) ¿Por qué van dos mujeres tapadas? (1 caso) ¿Sigue habiendo familias así? (1 caso) ¿Sólo se dedicaban a la agricultura y a la ganadería? (1 caso) ¿Los niños tendrán que hacer lo mismo que sus padres cuando

crezcan? (1 caso) ¿Las mujeres se dedican a lo mismo que los hombres? (1 caso) ¿Cómo fabricaban sus casas y su ropa? (1 caso) ¿Quiénes son? (1 caso)

Formularon 15 preguntas relativas a las *acciones representadas* a través de 8 enunciados, que se preguntan sobre lo que están haciendo los personajes de la imagen o el tipo de cultivo, entre otras cuestiones, como puede verse a continuación.

¿Qué hacen? (5 casos) ¿Qué llevan en las cestas? (2 casos) ¿Qué harán con las manzanas? (2 casos) ¿Qué están haciendo las mujeres del cuadrante dos? (2 casos) ¿Cómo se vendía el trigo? (1 caso) ¿Cuánto costaría el trigo? (1 caso) ¿Por qué se dedicaban a esto? (1 caso) ¿Por qué los adultos van más abrigados que los niños? (1 caso)

Finalmente, hay 7 preguntas realizadas a través de 6 enunciados que se agruparon en la categoría *aspectos formales* y que se interrogan sobre el título de la obra o cuestiones formales sobre su proceso de elaboración.

¿Cómo se llama el cuadro? (2 casos) ¿Por qué utilizan colores vivos? (1 caso) ¿Qué técnicas de pintura utilizó? (1 caso) ¿Hizo alguna mezcla? (1 caso) ¿Qué pinturas utilizó? (1 caso) ¿Por qué el cuadro no tiene colores vivos? (1 caso)

Por lo tanto, los y las participantes centraron las preguntas en relación a las categorías de forma

bastante uniforme, aunque a las cuestiones formales se refirieron en menor medida. Destacan las preguntas en relación al contexto espacio temporal y a la autoría de la obra. También a los aspectos sociológicos, en este caso con mención especial al papel de los niños y las niñas representados en la pintura, planteando también bastantes dudas respecto a las acciones.

5. CONCLUSIONES

Aunque se viene respondiendo a las preguntas de investigación planteadas en el trabajo a través de los resultados, parece oportuno volver sobre ellas en las conclusiones finales.

Los niños y niñas de 6.º de Primaria participantes en este estudio fueron capaces de interpretar el paisaje identificando los diferentes elementos que lo componen, tanto los más evidentes, como aquellos que a priori parecían de difícil lectura, aunque no siempre a través de una interpretación contextualizada. Es decir, a pesar de que nos encontramos con interesantes narrativas en las que se situaba temática y espacialmente la escena, esta no fue la tónica dominante, no hubo muchos casos en los que situaran el paisaje en Asturias, aunque sí hubo un número mayor que fue capaz de leer la imagen como una recolecta de manzana. Esto último es importante porque están acudiendo a un producto típico del campo asturiano como es la manzana, también el maíz, frente a lecturas menos contextualizadas que hablan de productos del campo, cereales o productos de la huerta en general. Podría decirse,

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

que por lo general realizan una lectura interpretativa del paisaje, que sí es contextualizada en cuanto al medio rural o a la actividad agrícola y ganadera, pero no en cuanto a la interpretación de los rasgos propios y costumbres del paisaje tradicional asturiano.

En relación a los elementos identificados, el alumnado participante, al observar los diferentes cuadrantes en los que se dividió la obra, se fijó tanto en las personas, como en las actividades, objetos y otros elementos. En cuanto a las personas fueron capaces de hacer una distinción por género y edades con referencias específicas a los niños y niñas de la escena. El porqué de su presencia, o la extrañeza por verlos o imaginarlos trabajar estuvo presente en el análisis de los elementos.

Aunque no siempre aciertan en la acción concreta, sí que observan elementos propios del campo, como una recolecta o cosecha, transporte de la mercancía o la presencia del ganado vacuno, identificando también elementos como el carro, la casa o el hórreo. A pesar de ser una escena muy representativa del campo asturiano, hay una parte importante que no se decanta por productos típicos como la manzana o el maíz. No obstante, entre las acciones identificadas se encuentran las que forman parte del proceso de recolección.

En cuanto a las narrativas construidas, aunque encontramos la categoría historia y descripción, las que más presencia tuvieron fueron las de interpretación y evaluación. Introducen entre sus

argumentos la identificación de la actividad con una forma de vida, o el trabajo cooperativo y en equipo. En algunos casos, la localizan espacialmente y son capaces de situar la escena en el otoño por los rasgos del paisaje. En cuanto a las narrativas categorizadas como evaluación, destacan algunos tópicos comunes en la emisión de los juicios de valor, como la visión negativa de la vida en el campo o de situación de pobreza, cuando no tiene por qué ser así y los campesinos representados podrían ser propietarios de las tierras. Esto en cierto modo contrasta con la identificación de la escena como feliz, apoyándose en parte en los rasgos formales de la obra, pero también en la idealización del paisaje. En este aspecto no fue muy tenido en cuenta, aunque sí en la formulación de preguntas, el tipo de fuente y el hecho de que se trata de una pintura y por lo tanto es una fuente subjetiva y que tiene también su intencionalidad.

En relación al tipo de preguntas que se realizan para una mejor interpretación de la obra, el reparto por categorías es bastante homogéneo y las preguntas bastantes habituales. No obstante, las más significativas quizás sean las incluidas en la categoría aspectos sociológicos por la temática que plantean. Es aquí donde se hacen preguntas relacionadas con los cambios en el tiempo, muchas centradas en el papel de los niños y las niñas. El porqué de su presencia, las diferencias en la indumentaria y en las ocupaciones de hombres y mujeres, los lazos de parentesco, o las perspectivas de futuro, son algunos de los ejemplos de las preguntas formuladas de tipo sociológico.

En definitiva, aunque el alumnado es competente en la interpretación de un paisaje y sus diferentes componentes, hay que incidir en el paisaje rural tradicional y en el patrimonio generado en el medio rural. Aunque pueda parecer un tópico, se está perdiendo el patrimonio cultural vinculado al campo, el conocimiento de este modo de vida de nuestros antepasados inmediatos va desapareciendo del imaginario colectivo. Además de ser importante su conservación, y de que sea necesario potenciar su enseñanza aprendizaje con experiencias dentro y fuera del aula, el patrimonio del medio rural, tanto material como inmaterial, incluidos los paisajes tradicionales, siguen representando un idóneo recurso para trabajar los conceptos clave en Ciencias Sociales, pero también para fomentar una ciudadanía crítica, que sea consciente de su pasado, pero sobre todo de la construcción de su futuro. Ante este modo de vida global y que pretende homogeneizar gustos e imponer modas para un mundo claramente urbano, lo rural cada vez es más reivindicado como alternativa de ocio, pero también de vida. Ese acercamiento debe ser comprensivo, respetuoso y pretender la conservación del entorno, generando capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en su conservación y en su divulgación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrados, M. T. (1998). Ideas previas y concepto de paisaje en alumnos de Primaria. En J. R. De Vera, E. M. Tonda y M. J. Marrón (Coords.), *Educación y Geografía* (pp. 145-152). Alicante: Ed. Universidad de Alicante y AGE.
- Alcántara, J. (2017). El paisaje. En R. Mérida, J. Torres-Porras y J. Alcántara (Eds.), *Didáctica de las ciencias experimentales en educación infantil. Un enfoque práctico* (pp. 159-190). Madrid: Síntesis.
- Bajo, M.^a J. (2001). "El paisaje" en el curriculum de Educación Primaria, dentro del Área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. *Aula*, 13, 51-61.
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258). New York & London: Routledge.
- Busquets, J. (1996). La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 53-59.
- (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Casas, M. y Erneta, L. (2015). El paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-LOMCE. *Didáctica geográfica*, 16, 45-71.
- Diéguez, U. B. y García-Morís, R. (2016). El alumnado del Grado en Educación Primaria ante la interpretación del medio rural de Galicia a través de la fotografía histórica. En R. López Facal (Ed.), *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano*. (pp. 228-240). Santiago de Compostela: Usc.

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

- García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 1-19.
- García-Morís, R. (2015). La obra *La recogida de la manzana* como pretexto para la lectura e interpretación del paisaje tradicional a través de una fuente iconográfica: Un estudio con alumnado de 2.º de Bachillerato. *Didáctica Geográfica*, 16, 115-133.
- García-Morís, R., Medina, S., López, J. A. y Martínez, R. (2016). Literacidad visual y alteridad. La construcción "del otro" en las narraciones del alumnado del grado en educación primaria. En C. R. García Ruiz et al. (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp.151-164). Canarias: ULPGC.
- García-Morís, R., López, J. A., Martínez, R., Diéguez, U. B. y Medina, S. (2017). Investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literacidad visual. En *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 627-640). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- García Pérez, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, 39, 7-16.
- (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clio y X. M. Souto (Comps.), *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers* (pp. 156-170). Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià.
- García, A. L. y Licerias Ruiz, A. (1993). *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Universidad de Granada.
- Gómez, A. (1993). Reflexiones acerca del contenido "paisaje" en los "currícula" de la Enseñanza Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 231-240.
- Hernández-Carretero, A. M., Nieto, A. y Pulido, F. J. (2009). La lectura del "Paisaje Cultural", estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de las Hurdes, Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 28 (2), 87-101.
- Hernández-Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 162-178.
- Hernández-Carretero, A. M., Jaraíz, F. J. y Gurría, J. L. (2015). Aprender en y con el paisaje cultural: Las Hurdes (Extremadura). *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 81, 22-28.
- Licerias, A. (1998). Percepciones y concepciones sobre el medio rural. Implicaciones educativas. En R. Vera, E. M.ª Tonda y M.ª J. Marrón (Coords.), *Educación y Geografía* (pp. 559-566). Alicante: AGE.
- (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, como se vive. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. [En línea] *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 29-40. Recuperado de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/ijhltr.pdf>
- (2004b). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista, Número especial*, 131-150.
- (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). New York & London: Routledge.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools. Fourth edition*. New York: Routledge.
- López, J. A. (2016). El valor educativo del patrimonio hidráulico. La Acequia Mayor de Mula (Región de Murcia). En *Patrimonio y Educación: Una propuesta integradora* (pp. 179-183). Granada: Universidad de Granada.
- López, J. A. y García-Morís, R. (2017). El agua como problema social relevante en la Educación Geográfica. En *Educação Geográfica na Modernidade Líquida. VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía* (pp. 95-109). Lisboa: AGE.
- López, J. A y Peral, A. J. (2017). Las vías verdes: Escenario para trabajar en medio rural en Educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, 18, 171-192.
- Martínez Medina, R., García-Morís, R. y Valverde Fernández, F. (2014). Las posibilidades didácticas que ofrecen los molinos hidráulicos para fomentar la concienciación sobre el patrimonio del medio rural. *Tejuelo*, 9, 423-439.
- Martínez, R. y García-Morís, R. (2014). El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil de las comunidades autónomas españolas. En *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 479-496). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.
- Martínez, R. y Ávila, C. (2014). El paisaje en los libros de texto de Conocimiento del Medio en Educación Primaria. En *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 465-478). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.
- (2017). La noción del paisaje en el alumnado de educación primaria: un análisis de su representación. En *Educação Geográfica na Modernidade Líquida. VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía* (pp. 374-384). Lisboa: AGE.
- Melo, M.^a C. y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (Orgs), *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 59-81). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M.^a C. y Peixoto, R. (2004b). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (Orgs), *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 81-99). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M.^a C. (2007). E Michelângel criou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História.

EL PAISAJE TRADICIONAL ASTURIANO EN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS

Roberto GARCÍA-MORÍS

Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas, 14, 132-147.

— (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López Facal y otros (Coords.), *Pensar historicamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Mora, M. y Gómez, F. P. (2016). Un acercamiento al concepto de paisaje desde las aulas de Educación Infantil. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 3, 63-76.

Medina, S. (2017). El trabajo rural femenino en la fotografía de Ruth Matilda Anderson: un recurso didáctico para Educación Primaria. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 4, 69-88.

Navarro-Medina, E. (2012). *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el bachillerato*. Sevilla: Tesis Doctoral.

Roberts, P. (2013). Re-Visiting Historical Literacy: Towards a Disciplinary Pedagogy. *Literacy Learning: The Middle Years*, 21 (1), 15-24.

Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., Gonzalez, N. y Pagès, J. (2016).

La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: AUPDCS.

Sebastiá-Alcaraz, R. (2014) Ideas previas y aprendizaje significativo de la Geografía. En R. Martínez y E. M.^a Tonda, *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación Geográfica* (pp. 15-74). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global.: Una investigación en Educación Primaria. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: AUPDCS.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a los niños y niñas de 6.º de Primaria del Colegio Público Condado de Noreña del curso 2017/2018, a sus tutores y al Equipo Directivo del centro, por su colaboración en este trabajo.

ANEXO. FICHA DE TRABAJO

FT- ¿Qué me dice esta pintura?

¿Dónde has vivido a lo largo de tu vida?

¿Vas habitualmente a algún pueblo?, ¿a cuál?

Edad:

1. Observa la pintura con atención.



Fíjate ahora en los pormenores, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: - ¿Qué personajes/personas aparecen en la pintura? ¿Qué actividades o acciones están presentes? ¿Qué objetos consigues identificar? ¿Qué otras cosas ves? Usa el siguiente cuadro para escribir tu observación. Como puedes observar la pintura está dividida en cuatro cuadrantes y en base a ellos debes cumplimentar el cuadro.

Cuadrante	Personas	Actividades	Objetos	Otros
1				
2				
3				
4				

2. A partir de esta pintura escribe una redacción libre, con lo que se te ocurra.

3. Escribe todas las preguntas que harías para entender bien esta pintura.

UNNES

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. ASPECTOS

CONCEPTUALES Y UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA SERENA Y COMARCA DE LOS MONTES (EXTREMADURA) EN LA EDAD MEDIA

HISTORICAL LANDSCAPES AND TEACHING-LEARNING OF HISTORY. CONCEPTUAL ASPECTS AND A DIDACTIC PROPOSAL: LA SERENA AND COMARCA DE LOS MONTES (EXTREMADURA) IN THE MIDDLE AGES

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

Resumen

Los paisajes históricos son excelentes recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Construidos a partir de la relación dialéctica medio natural-grupos humanos, estos espacios conforman realidades que conservan las múltiples huellas del pasado bajo la forma de asentamientos poblacionales, estructuras habitacionales y un medio humanizado y adaptado a determinadas prácticas económicas. Los escenarios históricos que conforman estos paisajes se convierten en instrumentos de exclusivo valor didáctico en entornos escolares. Se añade una propuesta didáctica centrada en el análisis de los paisajes históricos de las comarcas de La Serena y Los Montes (Extremadura).

Palabras clave

Paisaje, Paisajes históricos, Historia, Didáctica de la Historia

Abstract

Historical landscapes are excellent resources for the teaching-learning of History. Built from the dialectical relationship between natural environment and human groups, these spaces make up realities preserving the multiple traces of the past in the form of population settlements, housing structures and a humanized environment adapted to certain economic practices. The historical scenarios defining these landscapes make into instruments of exclusive didactic value in school environments. A didactic proposal is added, centered on the analysis of the historical landscapes of the regions of La Serena and Los Montes (Extremadura).

Keywords

Landscapes, Historical landscapes, History, teaching-learning History

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA. Doctor en Historia, profesor en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Extremadura. Trabaja en dos líneas de investigación. Una de ellas es didáctica de la Historia, enfocada fundamentalmente a su tratamiento en la formación inicial del profesorado y problemas epistemológicos. La segunda línea de investigación está centrada en el análisis de las Metáforas (personales y emocionales) en la formación (inicial y permanente) del profesorado y su relación con la Historia.

Recepción: 20/II/2018

Revisión: 12/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. ASPECTOS CONCEPTUALES Y UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA SERENA Y COMARCA DE LOS MONTES (EXTREMADURA) EN LA EDAD MEDIA

HISTORICAL LANDSCAPES
AND TEACHING-LEARNING OF HISTORY.
CONCEPTUAL ASPECTS AND A DIDACTIC PROPOSAL:
LA SERENA AND COMARCA DE LOS MONTES
(EXTREMADURA) IN THE MIDDLE AGES

1. INTRODUCCIÓN

Hablar del paisaje como objeto de conocimiento en contextos educativos es hacer referencia a una realidad cada vez más consolidada. Así lo demuestran el hecho de que aparezca asociado tanto a la enseñanza de la Geografía y la Historia como de reposar sobre una productiva investigación didáctica. Ésta última ha puesto de relieve el potencial educativo que sobre el que se apoya el estudio de los paisajes y ya es mucha la producción científica sobre esta temática, tanto en su dimensión conceptual como de aplicación (Gómez, 1993; Liceras, 2003, 2013; Busquets, 1996, 2010; Prats, 2010; Bovet y Pena, 2010; De Nardi, 2010).

Efectivamente, el paisaje como objeto de conocimiento, mantiene un elevado y respetado protagonismo en ámbitos escolares. En sí mismo

se muestra como un concepto poliédrico, activo, cambiante, de enorme complejidad (Liceras, 2003) y está marcado por una profunda interdisciplinariedad (Liceras, 2013), cuestiones ambas que hacen del paisaje un referente didáctico de excepcional valor. Como señalan Feliu y Hernández (2015: 11), todos los elementos naturales, o artificiales como monumentos, actividades económicas, grupos humanos, etc. proponen espacios interdisciplinarios, se convierten en objeto de estudio si están sometidos a un tratamiento didáctico guiado y sistematizado. Estos puntos o territorios son transmisores de contenidos y de métodos (Morón, Morón y Estepa, 2012: 566).

Si tenemos en cuenta que el paisaje es producto de una sociedad concreta en un contexto espacio-temporal determinado, podremos entender que el paisaje (cultural) resultante es una realidad poliédrica y especialmente ardua, que obedece a unos modelos determinados de relaciones sociales (y de poder) y de relacio-

nes de esas sociedades con el medio del que dependen y que ha transformado y adaptado a sus necesidades. Podríamos señalar sin temor a confundirnos que la complejidad del paisaje se corresponde con el entramado de las sociedades que lo moldean y construyen.

Partiendo de esta última premisa, el objetivo del presente trabajo es mostrar el potencial didáctico que poseen los paisajes históricos para enseñar Historia, insistiendo en la idea de entender los paisajes no exclusivamente como simples elementos a percibir y describir, sino como un recurso patrimonial y un método de trabajo en el que confluyen estrategias y recursos diversos. Trabajar el paisaje en las aulas brinda una excelente oportunidad para desarrollar el *pensamiento histórico* (Domínguez, 2016; Gómez, Ortuño y Molina, 2014) y conlleva el aprendizaje de habilidades, destrezas, al tiempo que fomenta la adquisición de competencias históricas. Esta circunstancia hace del análisis y el tratamiento didáctico de los paisajes en las aulas una empresa de gran valor educativo.

2. PAISAJES CULTURALES, PAISAJES HISTÓRICOS Y REALIDAD PATRIMONIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Desde la firma en el año 2000 del Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2008), el concepto de paisaje se ha visto notablemente transformado, cuestión que ha incidido a su vez de manera excepcional en el contexto educativo. A este respecto, la investigación sobre el potencial didáctico de este concepto bajo cualquiera

de las diferentes formas que puede aparecer es muy abundante (Prats, 2010; Busquets, 1996, 2010; Batllori y Serra, 2010; Hernández y Nieto, 2009; Hernández, 2010, 2015; Liceras, 2013). Esta investigación ha señalado algunas de sus muchas virtudes, como por ejemplo el hecho de permitir acercarnos a la complejidad de un territorio ahondando en aspectos diversos del mismo, y que van más allá de lo estrictamente material, como los símbolos y códigos culturales y sociales que existen bajo la apariencia de lo que denominamos paisaje (Morón, Morón y Estepa, 2012). Por tanto, y aunque puede resultar útil en términos didácticos y geográficos mantener una escala básica, el término y concepto de paisaje se ha ampliado considerablemente; es un concepto vivo, complejo que está en permanente transformación, ofreciendo e integrando nuevas caras, nuevas visiones.

No es difícil encontrar una definición del concepto paisaje. El paisaje es, tal y como se contempla en el Convenio Europeo del Paisaje (CEP)¹ como un territorio percibido por su población, resultado de una acción interacción de factores humanos y/o naturales. Sin embargo, entendemos que es una definición formal, institucional, que no aborda en su totalidad la complejidad de la noción. Asumido el carácter diverso del término, se hace necesario un intento de profundizar más en la misma conclusión, para tratar de ir más allá de las explicaciones ofrecidas desde la Geografía y la Ecología y otras ciencias referentes, especialmente si tratamos de incorporarlo a la educación. Así, y en relación con su presencia en entornos educativos, el paisaje es un modelo de territorio que

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

percibimos, pero en el que también actuamos en términos sociales (Busquets, 1996). Contamos, por tanto, con dos realidades que convierten al paisaje en un instrumento esencial en ámbitos educativos: la dimensión perceptiva y la dimensión social, siendo ésta última la que quizá pueda ser de mayor interés en términos didácticos-disciplinarios (Busquets, 2010).

El paisaje también puede ser identificado —y normalmente lo hace con suma facilidad— como una realidad patrimonial. Porque en el paisaje convergen sin ningún género de dudas elementos simbólico-identitarios, cuestiones clave para comenzar a hablar de patrimonio (Estepa y Cuenca, 2006; Cuenca, 2014: 80). Ya se han manifestado otros especialistas a este respecto, identificando paisaje con patrimonio al señalar que el citado patrimonio “es consecuencia del ser humano y dada la diversidad inherente al mismo, el patrimonio no puede ser una realidad única, sino que se presentará bajo múltiples formas, sentidos y vertientes” (Morón y Morón, 2017: 247). Pero es quizá la definición que hace Martín Cáceres (2012: 105) la más integradora, esclarecedora y particularmente útil en cuanto a la imbricación que puede mostrar con el significado que posee el concepto de paisaje:

“los elementos patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferen-

tes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad”.

Los diferentes paisajes se han conformado a lo largo del tiempo y es producto de una selectiva intervención humana. Este hecho les confiere desde el primer momento una clara dimensión social e incorporan valores identitarios, simbólicos y sentimentales de los grupos sociales que los han construido. Tal es así, que podríamos pensar en una realidad de elevada que más allá de lo estrictamente material lleva implícita una carga simbólica con la que se identifican los grupos humanos. Si entendemos el paisaje como escenario de vida y convivencia de grupos humanos a lo largo del tiempo, debemos asumir que éste también engloba elementos diversos que no se reducen exclusivamente a los naturales. Como señala Morón Monge, en el paisaje se materializan la experiencia y las aspiraciones de un grupo social, lo que convierte a esos “lugares en puntos dotados de verdadero significado, en símbolos que expresan pensamiento y emociones” (2013: 240), lo que le hace revestirse de cierta dimensión patrimonial.

La circunstancia de que el paisaje sea el testimonio vivo de las acciones desarrolladas por grupos humanos diversos, lo convierte en una construcción social, en definitiva. La relación medio-hombre genera lo que se ha dado en denominar paisajes culturales. Por paisaje cultural, concepto en absoluto novedoso procedente

de la Geografía Cultural y reconocido por la UNESCO en 1992, estableciendo unos criterios para diferenciarlos, se entiende el resultado de una continuada y selectiva intervención humana sobre un espacio natural concreto (Busquet, 2010). Desde esta perspectiva, el paisaje se configura como un espacio de síntesis histórica, toda vez que se ha consolidado como elemento clave no solo para comprender la evolución de ese territorio sino para entender y conocer a los grupos humanos que en última instancia son responsables de esos cambios (Liceras, 2013).

Trabajar con paisajes culturales entraña trasladar a las aulas interesantes oportunidades educativas, pues al considerar al paisaje como vehículo de contenidos y métodos, podemos aproximarnos al entendimiento de los cambios en un territorio, bajo distintas escalas de análisis, identificando los diferentes elementos presentes tanto los visibles como los no visibles, valorando los distintos procesos, cambios y pertenencias, transformaciones, aspectos como identidad-alteridad, unidad-diversidad (Cuenca, 2014). Como señala Busquets (2010: 8), este trabajo con el paisaje debe incorporar —sin exclusiones— las dimensiones perceptiva y social, es decir, el reconocimiento de los vínculos emocionales que inevitablemente establecemos las personas en nuestra relación con los paisajes y de la interdependencia entre las interacciones sociales y el estado de aquéllos.

No se puede obviar que los paisajes culturales poseen igualmente una dimensión histórica. Los paisajes culturales pueden ser considera-

dos también como paisajes históricos cuando en éstos confluyen elementos naturales, humanos, de sociedades pretéritas, cuyos restos son visibles, habitados o no, así como elementos de otra naturaleza. Porque como ha señalado Buxó (2006) un paisaje es más que una simple conjunción de procesos sociales, económicos y medioambientales: en no pocas ocasiones es, sobre todo, una construcción histórica y, por tanto, tiene una historia social. También incorporan valores identitarios que les procuran una dimensión patrimonial, valores integradores y no excluyentes (Cuenca, 2014). El estudio de los paisajes culturales o paisajes históricos implica, por tanto, ir más allá de analizar los elementos visibles para descubrir componentes patrimoniales escondidos que hablan de las sociedades de otros tiempos (Prats, Busquets, 2010).

Efectivamente, cuando estos paisajes que recogemos en herencia son escenarios de sociedades pasadas y contienen trazas, elementos materiales muy concretos y que en algunos casos se presentan como asentamientos poblacionales que conviven con elementos deshabitados y estado ruinoso, se convierten en una fuente documental de primer orden esencial para estudiar las sociedades del pasado y de sus diversas formas de interacción con el medio natural en el que se han desarrollado. De otra forma, los paisajes históricos, partiendo de la idea de paisaje como construcción histórica, adquieren la dimensión de auténticas *fuentes primarias* repletas de información de excepcional valor en términos didácticos (Buxó, 2006; Hernández, 2010: 116, Morón y Estepa, 2015: 49).

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

3. LOS PAISAJES HISTÓRICOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Partimos, por tanto, de la idea que sitúa a los paisajes históricos como una excelente herramienta para enseñar aspectos, etapas, problemas diversos de la Historia, pues conforman realidades complejas en las que es posible detectar rasgos estructurales de sociedades del pasado y del presente. Desde el punto de vista de la didáctica de las ciencias sociales el paisaje, como objeto de conocimiento (histórico), permite establecer redes relacionales que posibilitan la ejecución de estrategias diversas de enseñanza y aprendizaje (Feliu y Hernández, 2015: 12).

Por ello, es importante intentar promover en términos didácticos una conexión con el entorno que posibilite al alumnado sentirse miembro crítico, activo y creativo de la comunidad, que le ayude a establecer un vínculo con un paisaje vivido en el que afloran identificaciones patrimoniales, personales y de grupo, porque este paisaje asumido en el que el alumnado vive y convive permite entender el pasado en múltiples de sus facetas pero también las dinámicas del presente (Domínguez, López, 2016: 806). También puede ser un instrumento que contribuya al diálogo entre culturas (De Nardi, 2010: 32), o que ayude a fomentar la interpretación de los referentes simbólicos e identitarios de la sociedad (Cuenca, 2014: 82).

Considerando estas cuestiones, trabajar con paisajes históricos puede ayudar al alumnado a acercarse a la disciplina histórica de forma diferente. No nos cabe duda alguna que el estudio de estos espacios es una magnífica ocasión para abordar la adquisición del denominado *pensamiento histórico*. Esta metodología de trabajo permite establecer un contacto directo con recursos documentales e informativos muy diversos (Domínguez, 2016). De esta forma, el análisis y comprensión de los paisajes históricos sin duda permite ayudar a pensar la Historia, realizando un despliegue de habilidades suficientes para aprender conceptos tanto de primer orden o sustantivos como de segundo orden o metodológicos.

La forma más sencilla de poner en marcha esta estrategia es desplegando el citado *método del historiador* en sus rutinas de trabajo más elementales. Esta fórmula permite un acercamiento directo al conocimiento de paisajes históricos en las aulas, aplicando para ellos metodologías de indagación e investigación, partiendo del establecimiento de preguntas y *problemas históricos*, que faciliten la asimilación y comprensión de nociones históricas fundamentales. Estos pasos requieren trabajar con fuentes históricas primarias y secundarias independientemente de su tipología, cuestión que facilita la adquisición de conceptos o habilidades metodológicas, al tiempo que refuerza la consecución y consolidación de competencias históricas básicas (Sáiz, 2013).

En definitiva, en combinación con la estrategia del historiador y técnicas y estrategias procedentes de la Geografía, trabajar en las aulas paisajes históricos puede ayudar a:

1. Iniciarse en la formulación de hipótesis iniciales de trabajo, partiendo de una introducción básica de los diferentes problemas históricos que se pretenden estudiar y que estén en relación con el paisaje actual. Ello precisará realizar análisis retrospectivos de determinados del propio paisaje o de otros fenómenos sociales.
2. Introducirse en la búsqueda y selección de fuentes documentales tanto geográficas como históricas e incluso artísticas. Aquí podemos hacer distinción de una tipología documental básica:
 - a) Consulta, en la medida de lo posible, de fuentes primarias, esto es repertorios documentales transcritos por especialistas, fuentes de archivo y archivos digitales. No se debe descartar una posible visita de archivos locales.
 - b) Consulta de fuentes secundarias como bien pueden ser crónicas locales y obras de Historia procedentes de la erudición local.
 - c) Consulta de trabajos de Geografía, Historia del Arte y Arqueología que permitan encuadrar la etapa histórica y ofrezcan información complementaria de evolución de estructuras militares, asentamientos poblacionales y otros edificios históricos.
4. Iniciar al alumnado en el aprendizaje de conceptos de segundo orden, como los principios de causalidad y multicausalidad histórica. Se pueden investigar con profundidad cuestiones relativas al tiempo histórico y a la dialéctica —muy presente en los paisajes históricos— de cambio y continuidad.
5. Introducir al alumnado en el desarrollo de narrativas que puedan posteriormente ser evaluables. Estas narrativas pueden construirse a partir del contraste entre las informaciones recogidas y los conocimientos adquiridos. Desarrollar el pensamiento crítico.
6. Poner en práctica estrategias de observación directa acompañadas de salidas del aula.
7. Desarrollar capacidades cognitivas a partir del conocimiento de los referentes identitarios y simbólicos.
8. Desarrollar, finalmente, una amplia tipología de trabajo procedimental que pasa por identificar procesos culturales, aplicar categorías temporales, realizar análisis estilísticos, etc.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: PAISAJES HISTÓRICOS DE EXTREMADURA PARA ENSEÑAR Y APRENDER LA EDAD MEDIA (LA SERENA Y COMARCA DE LOS MONTES)

Para abordar el estudio de paisajes históricos pensamos que en el ámbito territorial de la Extremadura actual existen dos extensas comarcas, La Serena y la Comarca de los Montes (También conocida como Siberia), que pue-

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

den constituirse en ejemplos modélicos y que según la clasificación de la UNESCO de 1992 podrían encuadrarse en la tipología de “paisajes en evolución vivos” pero también en la de “paisajes en evolución fósil”. Estas extensas comarcas (2.654kms y 2.836,7kms, respectivamente) situadas en el extremo sureste de la provincia de Badajoz, constituyen unidades de paisaje histórico perfectamente reconocibles. De otra forma, estas dos comarcas presentan patrones identitarios bien perfilados, fruto de un pasado histórico común.

En efecto, estos territorios resultan ser un modelo histórico compacto de organización territorial y poblacional. A estos efectos presentan una tipología arquitectónica rural (histórica y actual) muy concreta, así como un entorno socio-profesional que ha perdurado en el tiempo y que ha ayudado a preservar un ecosistema mediterráneo: mayoritaria dedicación a actividades primarias, con predominio de la ganadería (lanar) extensiva y existencia de una gran propiedad ganadera (dehesas). Con todos estos elementos, ambas comarcas han configurado un conjunto paisajístico y patrimonial diverso, complementario e integrado por elementos diacrónicos. Estos espacios, además, cuentan desde hace décadas con políticas de conservación que conjugan elementos de transformación y progreso con el mantenimiento de los paisajes y la herencia patrimonial en general (Cano, 2017: 57).

Objetivos. Los objetivos didácticos de esta propuesta son interdisciplinares. De esta forma, partiendo de un proceso de investigación articulado

en torno a un problema que es la gestación y evolución de un modelo de paisaje concreto, se propone:

1. Comprender que el paisaje como resultado de la interacción de las diferentes sociedades y el medio natural.
2. Conocer la formación histórica del paisaje. Formas de asentamiento poblacional y aprovechamiento de los recursos naturales.
3. Entender cómo se han modificado y creado los paisajes que han llegado hasta nuestros días en diversas etapas históricas.
4. Utilizar el paisaje histórico como estrategia didáctica para acercarse al conocimiento histórico, empleando para ello el *método histórico o del historiador*.
5. Conocer, reconocer y clasificar los elementos que caracterizan a estos paisajes, así como los propiamente patrimoniales.
6. Valorar el paisaje como elemento cultural e identitario.

Debido a la complejidad en el manejo y comprensión de fuentes históricas y otras fuentes de información, así como del resto de las estrategias y procedimientos, esta actividad es idónea para aplicarse en Educación Secundaria. Precisamente en el curriculum de este ciclo educativo, en el capítulo relativo a los estándares de aprendizaje, se insiste en la utilización de “fuentes históricas”, aspecto éste que más peso tiene en nuestra propuesta. Trabajar con fuentes primarias obliga, como pone de manifiesto el curriculum, a introducir al alumnado en el *método histórico*, desarrollando habilidades de bús-

queda de información (heurística), analizando y explicando las fuentes (primarias y secundarias) seleccionadas, Lo mismo sucede con fuentes geográficas (cartográficas).

El desarrollo de la propuesta requiere de la puesta en marcha de una serie de secuencias o actividades ordenadas de trabajo tanto dentro como fuera del aula: a) fundamentación histórica, b) búsqueda y selección de fuentes documentales (históricas y geográficas), c) salidas de campo a archivos locales y visita a lugares concretos, d) análisis y desarrollo de trabajos individuales o en grupo.

Fundamentación histórica. Como punto de partida debemos introducir al alumnado en un conocimiento general de la zona de estudio, intentando conocer tanto los conocimientos previos como los errores conceptuales que poseen sobre la temática. La gestación y desarrollo de los paisajes históricos en un período concreto de la historia, la Edad Media, puede abordarse a partir de aspectos geográficos e históricos, remontándose a época protohistórica. De este período pueden estudiarse los asentamientos de Cancho Roano, La Mata y el recientemente descubierto del Turuñuelo y su relación con prácticas económicas puntuales de época tartésica como son el comercio (intercambios), agricultura y ganadería y la configuración social y territorial: gestación de modelos o patrones poblacionales muy concretos. Puede cerrarse este marco introductorio analizando la romanización de estos espacios y la incidencia de este proceso en la construcción del modelo de paisaje que ha llegado hasta nuestros días.

La evolución de ambas unidades territoriales durante la Edad Media está bien estudiada tanto para época musulmana como cristiana. Del primer momento puede aludirse al asentamiento desde el siglo VIII de grupos bereberes y el desarrollo de una práctica ganadera extensiva de cierta importancia. También es preciso aludir a los inicios del proceso de fortificación de estos espacios. Ambas cuestiones son determinantes en la conformación del paisaje histórico que se está estudiando. A partir del siglo XIII se procede a la ocupación y reordenamiento del espacio por población cristiana procedente del norte peninsular. Este hecho histórico supone primero la ocupación militar de las fortalezas de origen musulmán y, en algún caso, su consolidación, proyectándose además como centros poblacionales de diversa entidad: es el momento en el que se configura un paisaje muy particular en el que predomina el castillo con la aldea situada a sus pies. Sirven como ejemplos los castillos y poblaciones de Benquerencia de La Serena, Magacela, Capilla y Puebla de Alcocer.

Este modelo de paisaje histórico está condicionado por la organización social del espacio, articulado en grandes unidades concejos y encomiendas durante los siglos XIV y XV. Del mismo modo, en este extenso territorio pueden rastrearse la formación de señoríos nobiliarios, junto al predominio de la explotación ganadera extensiva (Trashumancia y La Mesta). En cuanto a los aspectos económicos, es conveniente conocer la estructura de la propiedad y el desarrollo de una sociedad feudalizada. Todas estas realidades históricas son determinantes

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

para la configuración del paisaje patrimonial que ha llegado prácticamente inalterado hasta nuestros días.

Búsqueda y selección de fuentes documentales (primarias y secundarias). Este paso es quizá el de mayor trascendencia y supone introducirse de lleno en el *método del historiador*. En cuanto a las fuentes de información y recursos de diversa índole, puede acudir a una amplia batería de recursos documentales de primer orden. El alumnado debe proceder a la búsqueda, selección y clasificación de información tanto geográfica como histórica, mucha de ella disponible en formato digital. Para ello debe trabajarse con los correspondientes enlaces a las bases de datos documentales. Dos puntos de búsqueda documental son los siguientes:

- Archivo Histórico Nacional: <https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/ahn/bases-de-datos.html>
- PARES (Portal de Archivos Españoles): <http://pares.mcu.es>

En lo que se refiere a la información geográfica para observar los diferentes conjuntos poblacionales y patrimoniales que contribuyen en la conformación del paisaje histórico, pueden obtenerse imágenes por satélite a determinada escala y altitud de los asentamientos poblacionales a través del Google Earth o Google Maps (©2018 Google). Las siguientes imágenes pueden servir de ejemplo para caracterizar los modelos de asentamientos poblacionales, los restos patrimoniales y la organización y estructura del espacio agrario:

1. Castillo y población de Benquerencia:



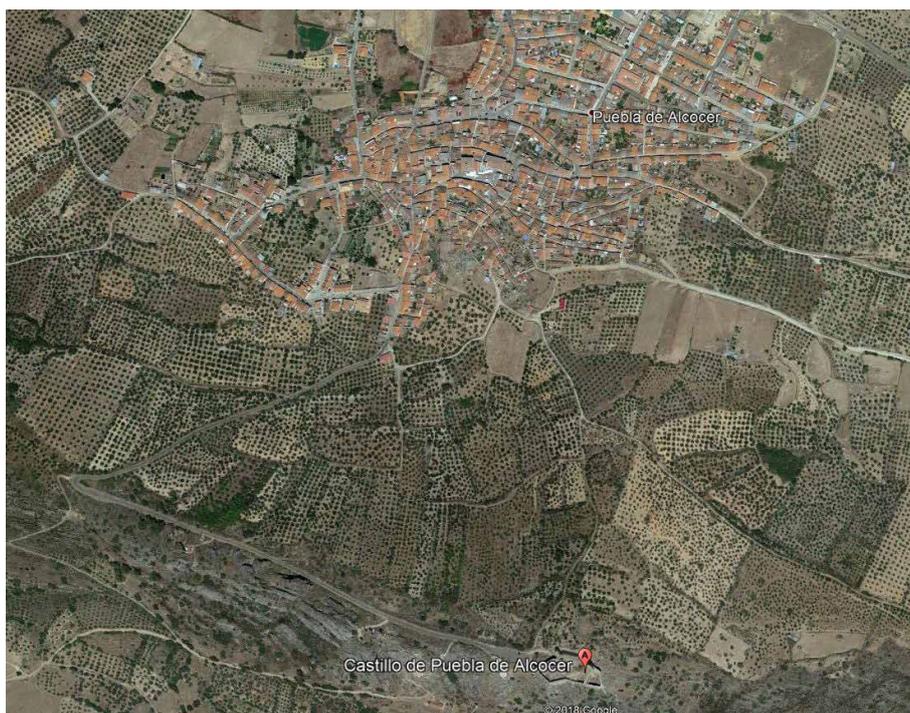
©2018 Google - <https://www.google.com/maps/@38.6995664,-5.4928844,1166m/data=!3m1!1e>

2. Castillo y población de Magacela:



Image ©2018 DigitalGlobe ©2018 Google - <https://www.google.com/maps/place/Castillo+de+Magacela/@38.8964888,-5.7365382,817m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xd145f7a4fe69e57:0x7b94e218a88f557a!8m2!3d38.8957842!4d-5.7384767>

3. Castillo y población de Puebla de Alcocer:



©2018 Google - <https://www.google.com/maps/@38.980094,-5.2573588,1198m/data=!3m1!1e3>

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

4. Castillo y población de Capilla:



©2018 Google Imágenes ©2018, CNES / Airbus, DigitalGlobe - <https://www.google.es/maps/place/06612+Capilla,+Badajoz/@38.820267,-5.0866085,814m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xd14b4e967278dbb:0x51f77ab674722019!8m2!3d38.8208827!4d-5.0842715>

Es conveniente trabajar recursos cartográficos para conocer el paisaje actual e intentar comprender las transformaciones sufridas a lo largo del tiempo. Los mapas toponímicos escala 1:50.000 del IGN resultan muy útiles para concretar altitudes, caminería y diferentes accidentes geográficos, claves para comprender la articulación poblacional del territorio. Estos mapas pueden combinarse con otros geohistó-

ricos, como es el de Tomás López (siglos xviii). Estos recursos son de fácil acceso y se encuentran digitalizados en la RAH o el IGN:

- <http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/es/consulta/registro.cmd?id=12944>
- <https://www.ign.es/web/catalogo-cartoteca/resources/html/028449.html>

1. Mapa de La Serena y Comarca de Los Montes (Tomás López)



57

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

En lo que respecta a la Historia de ambas comarcas, puesto que tanto La Serena como en algún momento la Comarca de los Montes estuvieron bajo dominio señorial de la Orden Militar de Alcántara, procede iniciar la búsqueda de información acudiendo a fuentes primarias, documentos medievales escritos, muchos de ellos publicados y transcritos. Así, un buen comienzo sería seleccionar documentos procedentes del *Bullarium de la Orden Militar de Alcántara* y de la *Crónica* de la misma Orden. También existen estudios de esta institución militar en la que se incorporan documentos y otras informaciones de interés.

http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:Patri-sigloxviii-f_a_118

- *Salidas de campo.* Salir del aula es un recurso procedimental de gran valor didáctico e invita a desarrollar un trabajo interdisciplinar. Estas salidas pueden ser aprovechadas para: realizar fotografías que complementen las imágenes obtenidas en repositorios digitales y la —posible— visita a los archivos municipales. La visita a estos archivos es una estrategia motivadora y puede reportar interesantes resultados. Existe la posibilidad de hallar documentación, información cartográfica o gráfica no relacionada en obras de consulta (fuentes secundarias).
- *Trabajos o informes de investigación.* El tratamiento de la información recogida sea documental o producto de salidas de campo requiere la elaboración de narrativas que sinteticen el paisaje estudiado y su evolu-

ción temporal, manejando e interpretando las fuentes consultadas (hermenéutica) al tiempo que se relaciona con las estructuras sociales, económicas y políticas de las diferentes etapas históricas. Estos informes de investigación pueden desarrollarse individual o colectivamente y los datos, así como las conclusiones obtenidas, deben ser puestas en común para ser comparadas, criticadas y mejoradas. Del análisis del conjunto puede elaborarse un informe final que puede ser utilizado como instrumento evaluador.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Trabajar paisajes históricos en entornos escolares es, en términos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, una excelente oportunidad favorecedora de sinergias en enfoques y tratamientos.

Efectivamente, siendo el paisaje el resultado de la interacción humanos-medio natural, es posible investigar y conocer los cambios y modificaciones introducidas a lo largo del tiempo. En lo que se refiere a la tipología paisajística, muchos de estos espacios adaptados adquieren dimensión de históricos debido a la concentración de huellas de intervención humana, edificaciones y estructuras antiguas. La visibilidad de la intervención humana a lo largo del tiempo contribuye a que los paisajes históricos adquieran un enorme valor patrimonial y también didáctico. Como una realidad acabada, y en ocasiones sujeta a transformaciones, permite acercarse al conocimiento social de diferentes épocas y de los diversos grupos humanos que han construido y articulado

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

modelos de subsistencia reproducidos a lo largo de los siglos.

Tampoco podemos olvidar que el estudio del paisaje contribuye a la adquisición de una serie de valores. El estudio de los paisajes culturales e históricos conlleva una fuerte carga de valores individuales y colectivos. Sobre los primeros, conocer el paisaje y la historia que descansa bajo su construcción, ayuda al alumnado, sin duda, a desarrollar cierta sensibilidad y les permite reforzar sentimientos identitarios. Respecto a los segundos, los paisajes históricos contribuyen al refuerzo de las identidades colectivas al tiempo que fomentan un respeto hacia otros tipos de paisajes.

Utilizar los paisajes históricos como estrategia didáctica para reconstruir el pasado histórico favorece la puesta en marcha de un enorme trabajo procedimental de dimensión interdisciplinar. De esta forma, los paisajes culturales e históricos pueden estudiarse desde el punto de vista geográfico, investigando cuestiones relativas a las formas de poblamiento, medio natural, recursos agro-ganaderos y mineros, organización y ordenación del parcelario e incluso permite rastrear aspectos como la caminería histórica. Desde la perspectiva del conocimiento de la disciplina histórica, el paisaje que denominamos histórico, siendo un referente patrimonial de excepcional valor, permite comprender las formas de asentamiento y explotación del medio por parte de los diferentes grupos humanos, las necesidades materializadas en la construcción de modelos poblacionales y la pervivencia hasta nuestros

días de esos restos materiales (construcciones), convertidos en símbolos identitarios.

Del mismo modo, el estudio de paisajes históricos puede convertirse en una herramienta especialmente útil en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Partiendo de la puesta en marcha de estrategias didácticas como es la que representa el trabajo del historiador, se predispone al alumnado a construir su propio conocimiento histórico. Al mismo tiempo que adquiere nociones o conceptos sustantivos de primer orden, conocimientos disciplinares propiamente dichos, se introduce en una metodología investigadora accediendo al conocimiento y trabajo con fuentes primarias de diversa índole, comenzando por el propio paisaje histórico. Así, no es difícil encontrar fuentes primarias documentales (textuales), y numerosas fuentes secundarias procedentes de los extensos repertorios generados por historiadores locales. La cartografía histórica, estudios artísticos y otras fuentes de información son un complemento ideal que ha de tenerse en cuenta. Ello puede acompañarse, además, de estrategias procedentes de la Geografía como la observación directa y la clasificación de paisajes.

Para ejemplificar lo dicho, la propuesta didáctica que incluimos creemos que es un buen ejemplo de paisaje histórico. La Serena y la Comarca de los Montes son dos comarcas extremeñas de pasado histórico común que reproducen un modelo de paisaje excepcional. Las poblaciones allí localizadas resultan ser un modelo histórico de organización territorial y poblacional. A estos

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

efectos presenta una tipología arquitectónica rural (histórica y actual) muy concreta, así como un entorno socio-profesional que ha perdurado en el tiempo. Ambas comarcas han configurado un conjunto paisajístico y patrimonial diverso e integrado por elementos diacrónicos idóneos para a través de su estudio acercarse al conocimiento del pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batllore, R. y Serra, J. M. (2010). Un Recurso Innovador Para La Educación Del Paisaje En La Enseñanza Secundaria. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 65, 17-26.
- Benayas, J. y López Santiago, C. (2010). Propuestas didácticas para vivir el paisaje. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 65, 56-65.
- Bovet, M. T. y Pena, R. (2010). Paisaje, un recurso didáctico en el ámbito de las nuevas tecnologías. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 65, 35-43.
- Busquets, J. (1996). La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología. *Íber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 9, 53-60.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 65, 7-16.
- Buxó, R. (2006). Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación. *Ecosistemas*, 15 (1), 1-6.
- Cano, J. (2017). Concepto, Historia y Territorio. Las Vegas Altas, La Serena y la Siberia: un paisaje seriado. En *Paisajes Culturales del Agua* (pp. 55-74). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 82, 43-49.
- Domínguez, A., Abuín, P., Garrido, L. y López-Facal, R. (2016). Paisaje-Patrimonio y competencias sociales en Educación Primaria. En *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 804-814). Santiago de Compostela: Red14 y Universidad de Santiago de Compostela.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea: Oviedo.
- Feliu, M. y Hernández, M. (2015). El paisaje en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 81, 9-14.
- Gómez, A. (1993). Reflexiones acerca del contenido paisaje en los currícula de la enseñanza de la Enseñanza Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 231-240.

PAISAJES HISTÓRICOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Juan Luis de la MONTAÑA CONCHIÑA

- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Hernández, A. M., Nieto, A. y Díaz, F. P. (2009). La lectura del "Paisaje Cultural", estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Campo Abierto*, 28, 87-101.
- Hernández, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 9, 162-178.
- Liceras, Á. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias Didácticas*. Granada: Grupo Universitario.
- (2013). Didáctica del paisaje. *Íber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 74, 85-93.
- Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Morón, M. del C., Morón, H. y Estepa, J. (2012). El Paisaje en el currículum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: "Una Perspectiva Patrimonial Integral". En *Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 546-573). Madrid.
- Morón, M. del C. (2013). Paisaje y Geografía: una oportunidad para educar en Patrimonio. En *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo*. En *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 237-247). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Morón, M. del C. y Estepa, J. (2015). El paisaje cultural en la educación secundaria: concepto y contenidos de enseñanza. *Íber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 45-50.
- Morón-Monge, H. y Morón-Monge, C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de Las Ciencias*, 14 (1), 244-257.
- Nardi, A. De. (2010). El paisaje como instrumento de intermediación cultural en la escuela. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 65, 27-34.
- Prats, J. y Busquets, J. (2010). La didáctica del paisaje. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 65, 5-6.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, 66 (27), 43-66.

NOTAS

1. http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/Convenio_europeo_paisaje.pdf

UNNES

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE PAISAJES CULTURALES. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN MONFRAGÜE

GIS/GIT AS A TEACHING RESOURCE FOR THE STUDY OF CULTURAL LANDSCAPES. A DESIGN OF INTERVENTION IN MONFRAGÜE

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

Resumen

Este artículo muestra las posibilidades educativas que poseen las Tecnologías de la Información Geográfica para el conocimiento del paisaje cultural. Para ello, se presenta una propuesta de intervención dirigida a los dos últimos cursos de Educación Primaria, que tiene como finalidad el conocimiento de los recursos naturales y culturales del Parque Nacional y Reserva de la Biosfera de Monfragüe, mediante el uso de dos aplicaciones cartográficas y los Sistemas de Información Geográfica.

Palabras clave

Tecnologías de la Información Geográfica, Paisaje Cultural; Educación Primaria; Parque Nacional y Reserva de la Biosfera de Monfragüe.

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL. Becaria de investigación por la Junta de Extremadura. Doctoranda en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva, Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Miembro del grupo de investigación Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las literaturas. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas, Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado, Cáceres.

Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS. Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de la Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura. Licenciado en Geografía y Doctor por la Universidad de Extremadura, Máster en Urbanismo y Ordenación del Territorio y Tecnologías de la Información Geográfica: SIG y Teledetección. Sus temas de investigación actuales giran en torno a la Geografía del Transporte: accesibilidad y movilidad, la percepción del espacio geográfico, la didáctica de la Geografía y la geoestadística aplicada a la historia de la educación.

Recepción: 14/II/2018

Revisión: 07/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

Abstract

This article shows the educational possibilities that Geographical Information Technologies possess for knowledge of the cultural landscape. To this end, an intervention proposal is presented addressed to the last two years of Primary Education, whose purpose is the knowledge of the natural and cultural resources of the Monfragüe National Park and Biosphere Reserve, through the use of two cartographic applications and the Geographic Information Systems.

Keywords

Geographic Information Technologies, Cultural Landscape, Primary Education, Monfragüe National Park and Biosphere Reserve.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE PAISAJES CULTURALES. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN MONFRAGÜE

GIS/GIT AS A TEACHING RESOURCE
FOR THE STUDY OF CULTURAL LANDSCAPES.
A DESIGN OF INTERVENTION IN MONFRAGÜE

1. INTRODUCCIÓN

Extremadura atesora una gran riqueza, tanto a nivel natural como cultural que, progresivamente, atrae cada vez más a un mayor número de turistas, tal y como refleja la Encuesta de ocupación hotelera del Instituto Nacional de Estadística. Paisajes con una enorme biodiversidad, la historia que atestiguan los monumentos, yacimientos arqueológicos, pinturas rupestres o manifestaciones culturales colmadas de tradiciones y fiestas, son algunos de los ejemplos que evidencian su gran diversidad patrimonial, una simbiosis entre lo material y lo inmaterial que la dota de una belleza singular.

Así, en cuanto a los espacios naturales, estando protegidas más de 1.250.000 hectáreas (Sánchez et al., 2017), cabría destacar el Geoparque Villuercas-Ibores-Jara, el Parque Natural de Cornalvo, el Parque Natural Tajo Internacional o el Parque Nacional de Monfragüe, ejemplo del ecosistema mediterráneo dominante en la región. Éste último adquiere diversas denominaciones que aseguran su prestigio, logrando incluso una

dimensión internacional al ser declarado como Reserva de la Biosfera por la UNESCO en 2003.

Con una extensión de más de 18.000 hectáreas, el Parque Nacional de Monfragüe cuenta con un patrimonio natural y cultural muy variado. El bosque y matorral mediterráneo y las amplias dehesas rodeadas de cursos fluviales definen su paisaje, bordeado por cadenas montañosas que no sobrepasan los 800 metros de altitud, pudiendo también observarse la desembocadura del río Tiétar sobre el Tajo, que atraviesan el parque. Entre sus figuras de protección, indicar que destaca como Zona Especial de Conservación (ZEC) y como Zona Especial de Protección para las Aves (ZEPA). Sin duda, este calificativo es muy relevante por su riqueza ornitológica, destacando la presencia del buitre negro, objeto de observación de múltiples turistas que se desplazan para conocer su hábitat natural. Además, cuenta con una vegetación que complementa su atractivo, gracias a especies como encinas, alcornoques, quejigos, alisos, almeces o acebuches. Sin embargo, valorar la riqueza natural y cultural de Monfragüe implica conocer su entorno y los catorce municipios que se encuentran afectados por sus límites, pues en ellos se

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

recogen bienes patrimoniales de gran valor. El parque recoge numerosos ejemplos de la etapa prehistórica como pinturas rupestres (Cueva del Castillo), yacimientos o huellas de época prerromana como estelas de guerrero (el Tesoro de Serradilla) y restos de puentes (Puente del Cardenal), calzadas o lápidas.

Considerando todo lo anterior, Monfragüe se define como un área de interés social, cultural, económico y de investigación para los entornos rurales (Rengifo y Sánchez, 2016). Pero no debe obviarse el interés educativo, pues la variedad y la importancia de sus recursos patrimoniales lo definen como un área de gran potencialidad didáctica, siendo numerosas las actividades de enseñanza-aprendizaje que pueden desarrollarse en éste espacio o gracias a él.

Entre estas actividades, aquellas que tienden a la investigación tienen cada vez mayor éxito, sobre todo por las respuestas ocasionadas en los alumnos: motivación, iniciativa e interés. Así, las actividades realizadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) ocupan un lugar principal en la investigación. Esto es gracias a la información tan variada y útil que proporciona Internet, siempre y cuando se seleccionen correctamente las fuentes. La competencia digital es una habilidad necesaria para la Educación Primaria, donde el alumnado comienza a familiarizarse con las herramientas digitales y aprende su correcta utilidad. En este sentido, el estudio del paisaje en esta etapa puede resultar un proceso atractivo y enriquecedor en la asignatura de Ciencias Sociales, dentro

de la cual se recogen contenidos geográficos, siempre y cuando el docente tenga un mínimo de conocimiento de las TIC y sepa diseñar actividades adaptadas al grupo/clase (Zappettini, 2007; Zappettini et al., 2008).

Concretamente, existen algunas aplicaciones en la Web destinadas al conocimiento geoespacial, que cada vez están siendo más utilizadas por colegios e institutos debido a su funcionalidad como herramientas didácticas, pues ofrecen gran cantidad y variedad de información que puede ser aprovechada por el alumnado de diferentes etapas (Buzo, 2011; De Miguel et al., 2016; Morales, 2016; Buzo, 2017). Las aplicaciones Google Earth, Google Maps y ArcGIS Online (Sistema de Información Geográfica, en adelante, SIG), son tres herramientas destinadas al conocimiento espacial, que gestionan, tratan o analizan información georreferenciada, imágenes satelitales o tomadas en vuelo y que permiten desarrollar diferentes acciones como: medir la distancia entre dos puntos, diseñar una ruta, orientarse en el espacio, determinar las coordenadas geográficas, etc. (Buzo, 2015; Martín et al., 2016).

Partiendo de las posibilidades de aprovechamiento didáctico que ofrece el Parque y la funcionalidad educativa de las Tecnologías de Información Geográfica (en adelante, TIG), en este trabajo se diseña una propuesta de aplicación práctica destinada al alumnado de 5.º o 6.º curso de Educación Primaria, especialmente para cualquiera de los 14 municipios pertenecientes al Parque Nacional y Reserva de la Bios-

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

fera de Monfragüe, debido a su proximidad al mismo. El objetivo principal de trabajo es dotar al alumnado de herramientas metodológicas de análisis visual cartográfico para conocer las características del patrimonio natural o cultural de Monfragüe y su entorno. En cuanto a los objetivos específicos que con el empleo de las herramientas se pretenden son: a) comprender las posibilidades de las TIG para el conocimiento del paisaje geográfico; b) aprender a orientarse en el espacio mediante las TIG; c) desarrollar actividades didácticas tendentes a la investigación de una forma más autónoma; y d) crear un vínculo de identidad entre los alumnos y su paisaje cultural, una vez comprendan el valor de los elementos que forman parte del mismo y la responsabilidad que poseen en su preservación.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El paisaje cultural como recurso didáctico

La Geografía se encarga del estudio de los elementos y características que conforman la realidad física y humana de una zona determinada. Actualmente, son numerosos los problemas ambientales que existen en el medio debido, en un gran número de ocasiones, a comportamientos poco respetuosos que, originados por la actividad humana, causan daños incluso irreversibles. Dar a conocer esta problemática es una de las tareas que debe afrontar el sector educativo, en su intención de formar a los alumnos como ciudadanos concienciados y comprometidos

con el cuidado de esta realidad (Hernández et al., 2015).

Así, el paisaje cultural, donde convergen la naturaleza y las manifestaciones humanas, se ve amenazado con acciones como la contaminación de los bosques y ríos, la tala desmesurada, los incendios provocados, el deterioro de monumentos o el turismo masivo; acciones que, si no encuentran el apoyo de una concienciación ambiental y social, pueden afectar a la cultura de los pueblos que sufren estos problemas y, con ellos, a sus raíces históricas e identitarias (Correa, 2003; Cuenca y Domínguez, 2005; Domínguez y Cuenca, 2005; Gómez, 2012).

Los bienes patrimoniales, naturales y culturales, que forman parte de este paisaje cultural, se instalan en el entorno más inmediato y el contacto con ellos es constante. Sin embargo, su conocimiento suele quedar reducido a conceptos relacionados con aspectos histórico-artísticos, en el caso del patrimonio cultural, o eminentemente geográficos, en el caso del patrimonio natural, lo cual no ayuda a alcanzar la sensibilización de los ciudadanos (González y Pagès, 2005; Ferreras et al., 2010; Hernández y Guillén, 2017).

La escuela, como principal agente socializador, asume una gran responsabilidad en su tarea de dar a conocer e interpretar el paisaje cultural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad (Plan Nacional de Paisaje Cultural, 2012). Este paisaje posee una gran potencia-

lidad como recurso didáctico pues, a través del mismo, permite asimilar no solo conceptos, sino procedimientos y actitudes, por lo que posibilita: a) el conocimiento de elementos naturales y bienes culturales resultados de la acción antrópica; b) el desarrollo de procedimientos para el análisis del medio y de sus recursos mediante actividades de investigación y el desarrollo de aprendizajes significativos; y c) el desarrollo de actitudes y valores relacionados con la concienciación, el respeto, el cuidado, la conservación y la salvaguarda del medio y de los bienes que en él se insertan, así como la necesidad de difundir y comunicar estas ideas.

Con todo ello, el valor didáctico y educativo del paisaje cultural no queda reducido a la transmisión de contenidos academicistas y teóricos, sino que busca la interdisciplinariedad mediante la combinación de elementos de varias materias, la consecución de aprendizajes significativos y la transmisión de valores que favorezcan un desarrollo integral de los discentes (González, 2008; Hernández, 2010).

2.2. Hacia el cambio metodológico: el estudio del paisaje y la competencia digital

Apostar por el desarrollo sostenible requiere de la adquisición de actitudes responsables entre los ciudadanos que, como turistas, deben poder disfrutar de los recursos patrimoniales y de su entorno, sin comprometer su estado de conservación. Los centros escolares desempeñan un papel importante en esta labor, siendo necesari-

o comenzar a transmitir valores a los jóvenes desde edades tempranas pues deben mostrar respeto y tolerancia con otras formas de vida y, además, han de tomar conciencia de su responsabilidad en el cuidado del medio y de los bienes patrimoniales que pertenecen a toda la humanidad (Claudino y Spinelli, 2012).

La materia de Ciencias Sociales, conocida en las leyes anteriores de educación con el nombre de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, integra desde sus inicios el estudio y la valoración del paisaje cultural como objetivos de la Educación Primaria: a) en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)¹; b) en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)²; y c) en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)³.

En ellas, además de destacar el conocimiento de elementos naturales y manifestaciones del patrimonio cultural, se repite la necesidad de conocer y analizar la influencia de la actividad antrópica en el medio, por lo que en el estudio del paisaje cultural debe hacerse alusión a los problemas que experimenta, originados por la actividad humana, y, consecuentemente, a la responsabilidad que los ciudadanos tienen en la conservación del entorno y del patrimonio.

Sin embargo, existen diferentes formas de cumplir con estos objetivos, si bien unas son más apropiadas que otras para su consecución. Las estrategias educativas han ido cambiando a lo

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS



Figura 1. Observación, a través de la función Street View Google Maps, del Salto del Gitano en el Parque Nacional de Monfragüe (elaboración propia).

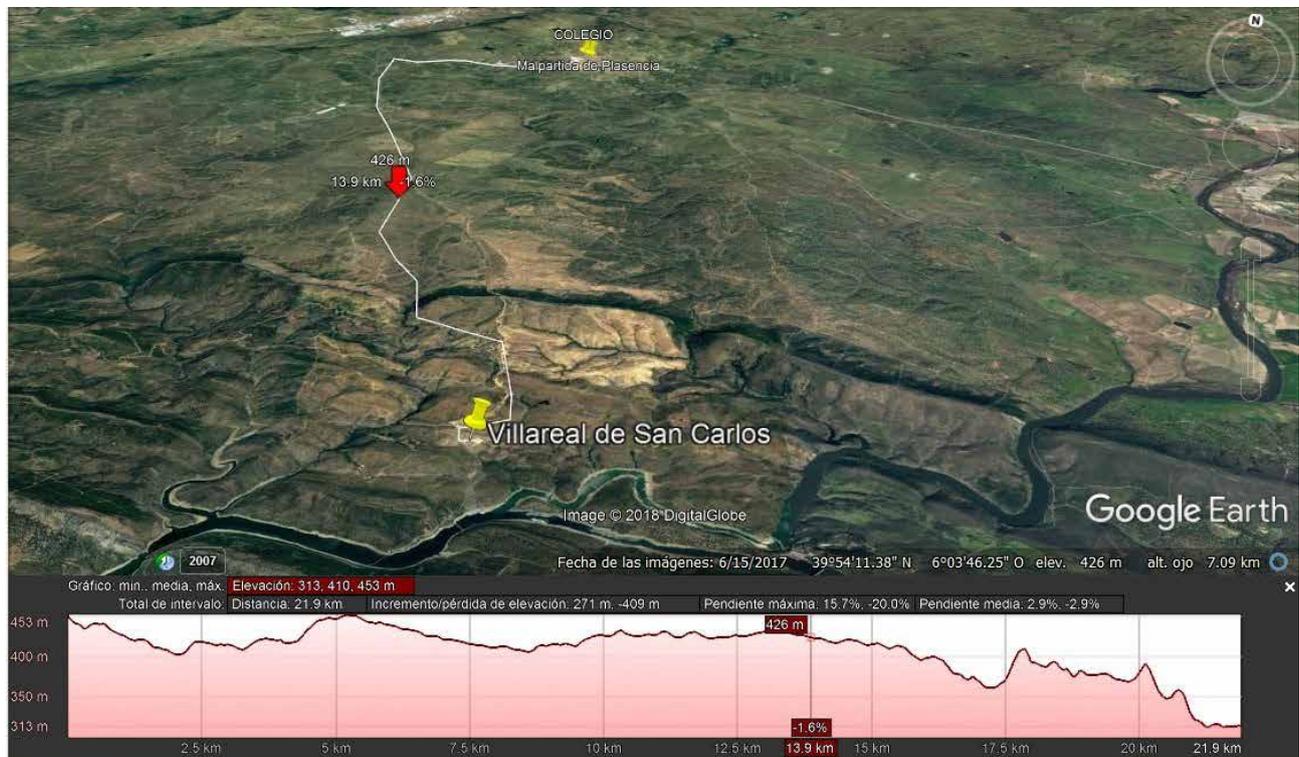


Figura 2. Diseño de ruta con Google Earth desde el colegio de Malpartida de Plasencia Fray Alonso Fernández hasta Villareal de San Carlos, en el Parque Nacional de Monfragüe (elaboración propia).

LAS TIC COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

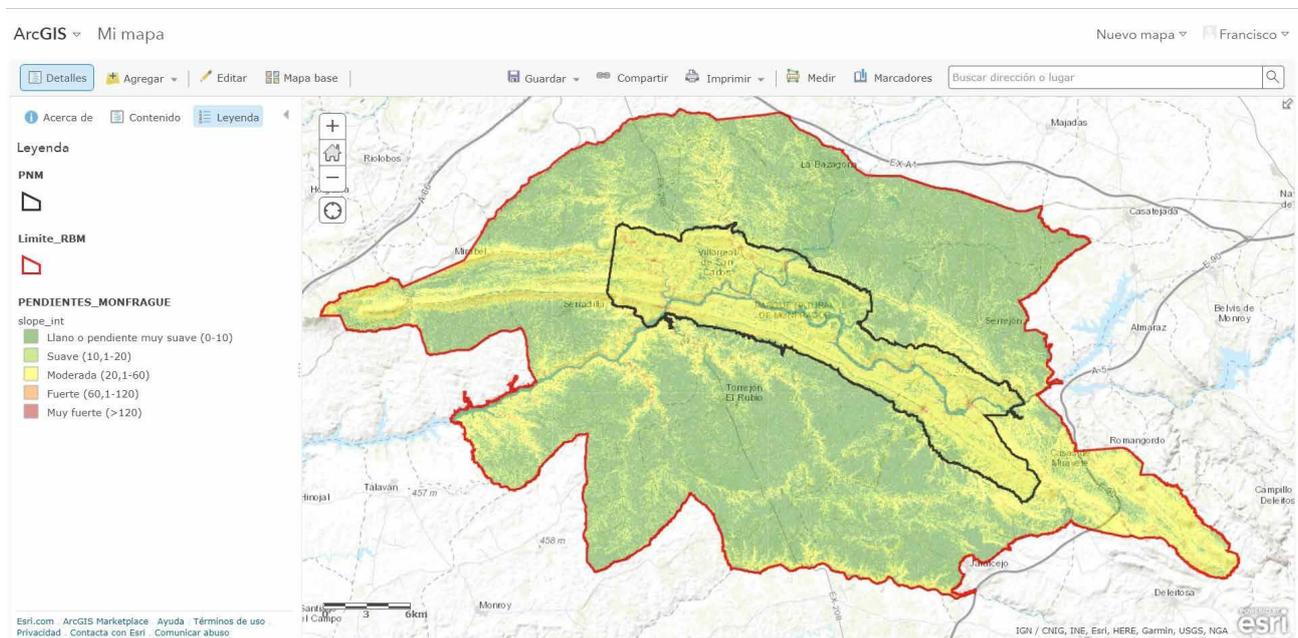


Figura 3. Vista por capas del Parque Nacional y Reserva de la Biosfera de Monfragüe con ArcGIS (elaboración propia).

largo de los años, debido a las sucesivas renovaciones metodológicas en la enseñanza, que progresivamente reúne medios y herramientas más innovadores que permiten el estudio de este paisaje cultural y que, paulatinamente, otorgan mayor peso al alumnado como centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zappettini et al., 2008; Gómez, 2010; Romina, 2013).

Gran parte de este cambio es debido a la evolución de las TIC, que han ido ganando más peso por los beneficios que aportan para tratar distintas disciplinas. Sin embargo, pese al surgimiento de nuevas estrategias metodológicas, el libro de texto sigue siendo la base principal sobre la que sustentar los conocimientos y sobre el que los docentes orientan las clases (De la Calle, 2012; Da Silva y Richter, 2016). El problema no está

en el propio libro, sino en el uso que se hace de él, pues suele ser el núcleo, y no una ayuda, del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rico y Ávila, 2003).

Tratando de encontrar nuevas experiencias educativas, los docentes organizan salidas de campo, con el fin de romper la monotonía de estas clases magistrales dominadas por el manual. Éstas favorecen un aprendizaje significativo al permitir el contacto directo del alumnado con su entorno, que le ayuda a integrar de manera más eficiente los conocimientos (Cuenca y Martín, 2009; Vallès y Pérez, 2012; Cuenca, 2014). Sin embargo, una falta de programación adecuada hará que estas experiencias no contribuyan a la asimilación de nuevos aprendizajes. Otro de los grandes problemas de estas salidas, es el carác-

LAS TIC COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

ter anecdótico y puntual que suelen tener, pues no logran asentarse como un complemento al libro de texto, sino simplemente como actividad excepcional y extraordinaria (Cuenca y Martín, 2009; Guillén y Hernández, 2017).

Como solución a esta problemática aparecen las TIC, que posibilitan el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje más dinámicas. Su asentamiento no es sencillo, pues, por un lado, los docentes deben especializarse en su tratamiento (Morales, 2016), lo que requiere una formación especializada y permanente que en muchos casos no reciben a través de cursos, talleres o seminarios, como herramientas que ayudarán al profesorado a diseñar proyectos y actividades adaptados a diferentes grupos de edad (Buzo, 2011); mientras por otro lado, el mal uso de las tecnologías puede llevar a distracciones o aprendizajes ineficientes en el alumnado, puesto que estas, bajo ningún concepto, pueden considerarse una solución, sino

un medio hacia un aprendizaje autónomo y motivador (Buzo, 2014).

2.3. La cartografía online para el conocimiento del paisaje cultural

Haciendo un repaso por las últimas leyes educativas, el conocimiento de los elementos geográficos siempre ha tenido cabida entre los contenidos y objetivos de la Educación Primaria, concretamente en la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, distribuida en la actual legislación, LOMCE, en dos asignaturas diferentes: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, donde la Geografía entra a formar parte de la segunda. Sin embargo, las formas de trabajar y cumplir con estos objetivos pueden ser muy diversas y, normalmente, están sujetas a la actitud y la implicación del docente. Es aquí donde se hace notable el cambio metodológico, puesto que las TIC se van haciendo un hueco para trabajar esta disciplina (Tabla 1).

Tabla 1. La presencia de las TIC en las tres últimas leyes educativas

	LOGSE	LOE	LOMCE
Legislación	REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.	REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
Asignatura	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.	Ciencias Sociales.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

	LOGSE	LOE	LOMCE
Objetivos	8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información...	8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información... 10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben ^{utilizarse} como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares, para obtener información y como instrumento para aprender, conocer y utilizar las palabras claves y conceptos necesarios para ser capaz de leer, escribir y hablar sobre Ciencias Sociales.
Contenidos		PRIMER CICLO Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías Identificación de los componentes básicos de un ordenador. Iniciación en su uso. Cuidado de los recursos informáticos. SEGUNDO CICLO Bloque 4. Personas, culturas y organización social Obtención de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, valorando su contenido. Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías Interés por cuidar la presentación de los trabajos en papel o en soporte digital. Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet. TERCER CICLO Bloque 1. El entorno y su conservación Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos) Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías Utilización de recursos sencillos proporcionados por las tecnologías de la información para comunicarse y colaborar. Búsqueda guiada de información en la red.	Bloque I Contenidos comunes Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

	LOGSE	LOE	LOMCE
Criterios de evaluación	17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.	TERCER CICLO 10. Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones	Estándares de aprendizaje evaluables Bloque I. Contenidos comunes 1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs, redes sociales...) para elaborar trabajos con la terminología adecuada a los temas tratados. 2.2. Analiza informaciones relacionadas con el área y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las tecnologías de la información y la comunicación.

Así, las Ciencias Sociales y, dentro de ellas, el estudio del paisaje cultural, sigue un proceso de renovación didáctica y metodológica. Paulatinamente se abandonan los procesos de enseñanza donde el alumno recibe información puramente conceptual, por docentes que se suman a la renovación metodológica en sus clases de Ciencias Sociales, aprovechando los beneficios que aportan las TIG en el diseño de estrategias más participativas (De La Calle, 2012).

El estudio del paisaje cultural requiere del conocimiento, interpretación y análisis del medio natural, pero también de las manifestaciones culturales y del impacto que tienen las actividades humanas. Todo ello invita a un conocimiento teórico del espacio, de sus características y de los bienes patrimoniales que lo componen, así como de procedimientos que permitan al alumnado saber moverse en el espacio y localizar objetos o puntos de interés (Gómez, 2010; Moreno, 2012; Souto, 2012). Para ello, los mapas se asientan como una de las herramien-

tas más utilizadas, puesto que permiten integrar varias capas de información sobre un mismo soporte y, de este modo, obtener una visión integral del conjunto.

La cartografía está en pleno proceso de evolución colaborativa y revolución digital y, con ello, los mapas tradicionales, impresos en papel, están abocados a un uso minoritario (Gómez et al., 2012). Como solución aparecen los mapas digitales y/u online, que permiten la intervención directa de aquel que lo contempla con el espacio. Poseen grandes volúmenes de información posible de consultar y aportan un acceso sencillo y gratuito, posicionándose como uno de los principales recursos geográficos para trabajar el paisaje en Educación Primaria (Babinger et al., 2012; Gómez et al., 2012). Incluso se han desarrollado aplicaciones que, aunque no han sido diseñadas para fines educativos, reúnen estas cualidades y se integran cada vez más en los centros escolares: Google Earth, Google Maps o SIG online.

A través de cartografía online, imágenes de satélites o fotografías aéreas, se puede explorar o trabajar fuera del aula sin necesidad de salir de ella, de una manera mucho más real que la que aporta el tradicional mapa en papel. Asimismo, permiten la observación de su entorno inmediato y, con ello, la conexión de nuevos conocimientos con otros que ya poseen, por lo que las TIG promueven el desarrollo de aprendizajes significativos (Luque, 2011). El acceso a la cartografía online posibilita al alumnado interactuar con la información y realizar actividades de investigación, en las cuales tienen un papel protagonista, por lo que se sienten más motivados hacia este tipo de tarea (Claudino y Spinelli, 2012).

Algunos de los beneficios que las TIG aportan en la enseñanza del paisaje cultural son: 1) la posibilidad de combinar capas de diferente información; 2) la contemplación del espacio en varias dimensiones; 3) la familiarización con conceptos espaciales; 4) el desarrollo de un aprendizaje más autónomo y enfocado a la investigación; 5) el análisis de los cambios producidos en el espacio; o 6) la adquisición de aprendizajes interdisciplinarios (Buzo, 2017).

El estudio del paisaje a través de las TIG requiere una programación que contemple unos objetivos específicos, de manera que las actividades estén previamente organizadas y cumplan con unos determinados estándares de aprendizaje. Aprovechar las ventajas educativas de las TIG recae sobre todo en el uso que se hace de ellas, por

lo que es preciso una formación específica del profesorado en este campo (Luque, 2011).

3. METODOLOGÍA

El presente estudio consiste en el diseño de una propuesta didáctica para trabajar el paisaje cultural del Parque Nacional de Monfragüe con el alumnado de Primaria. Para lograr este fin, se han seleccionado tres programas o herramientas informáticas que, a través del empleo de cartografía digital, permiten interactuar con cualquier espacio geográfico global analizando determinadas variables esenciales para el conocimiento del medio. De esta forma, se han diseñado actividades adaptadas al grupo objeto del estudio a través del empleo de Google Earth, Google Maps y ArcGIS Online, que permiten el desarrollo de las competencias clave. Sumado a ello, se ha diseñado un cuestionario que valora la experiencia vivida del alumnado con las TIG.

Para la aplicación de la estrategia metodológica, se han planteado, para su elección, los centros educativos ubicados en los municipios que se ven afectados por los límites del Parque, o que poseen parte de su término municipal dentro del mismo. La propuesta de intervención está diseñada para los cursos de 5.º y 6.º de Primaria pues, al ser los grupos de mayor edad, tal y como marca el Currículo, deben adquirir competencias vinculadas con el uso de algunas herramientas tecnológicas y en el análisis del paisaje cultural.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

3.1. Instrumentos

Para el desarrollo de las sesiones, es preciso que el alumnado conozca la utilidad y las posibilidades que Google Earth, Google Maps y ArcGIS Online, ofrecen para el conocimiento del paisaje cultural (Tabla 2).

Tabla 2. Propiedades de Google Earth, Google Maps y ArcGIS Online

	Google Earth	Google Maps	ArcGIS Online
Funciones	Funciones comunes: observar las coordenadas geográficas, visualizar fotografías e imágenes de satélite, ofrecer vistas en 3D, medir la distancia entre dos ubicaciones diferentes, diseñar una ruta ¹ y exportarla a GPS y agregar información como ubicaciones o fotografías. Ofrecen el modo de vista Street View ² , que permite visualizar imágenes panorámicas (360.º de movimiento horizontal y 290.º de movimiento vertical).		Funciones propias: almacenar, manipular, analizar y compartir grandes cantidades de datos alfanuméricos georreferenciados, de diversa tipología; elaboración y edición de mapas, sobre los que es posible agregar capas de información diferentes ³ .
	Funciones propias: visualizar imágenes de forma tridimensional, añadir marcas de posición, visualizar la altitud, realizar un vuelo virtual, observar las zonas según la luz solar, conocer el tiempo, calcular perímetros, visualizar imágenes históricas y consultar imágenes e información del lugar seleccionado a través de tarjetas informativas y guías interactivas. Por otro lado, permite agregar información propia, como fotografías, comentarios o indexar notas de audio en la realización de un viaje virtual.	Funciones propias: permite encontrar puntos de ubicación mucho más específicos que Google Earth, visualizar mapas y planos de las ciudades, ofrece información complementaria como el tráfico en tiempo real, transporte público, hoteles y restaurantes cercanos a la zona, etc.	

El objetivo es que los estudiantes se inicien en el uso de diferentes herramientas informáticas para conocer el espacio, al mismo tiempo que se familiarizan con elementos cercanos, integrados en su propia localidad. Estas herramientas ofrecen la familiarización con el entorno, próximo y lejano, mediante la realización de actividades que, planteadas de forma didáctica, conseguirán mantener en el alumnado un papel activo y dinámico, al mismo tiempo que partici-

pan en el la adquisición de las competencias clave de su etapa.

3.2. Actividades didácticas

Se han diseñado un total de diez actividades que, además de ayudar a conocer y analizar el Monfragüe, permiten el desarrollo de la totalidad de competencias clave⁴ que refleja la legislación actual (Tabla 3).

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

Tabla 3. Ficha de actividades didácticas.

Aplicación	Actividad	Competencias a trabajar
Google Earth	Localizar el Parque Nacional de Monfragüe y, una vez encontrado, señalar las coordenadas geográficas donde se encuentra.	Competencia digital. Competencia matemática.
	Seleccionar uno de los 14 términos municipales que forman parte del Parque y calcular su perímetro.	Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
	Diseñar una ruta que lleve desde Malpartida de Plasencia hasta Villareal de San Carlos, que se encuentra en pleno corazón del Parque. Indicar, además, la longitud de la misma y los elementos del paisaje que se observan. Una vez realizado, exponer a los compañeros de curso cómo se ha realizado la actividad.	Comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
	Localizar los municipios que forman parte de Monfragüe de: Cañaveral, Malpartida de Plasencia y Toril. Una vez encontrados, añadir una marca de posición, introducir una fotografía de un elemento cultural representativo e indica la altitud a la que se encuentran cada uno de ellos.	Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
Google Maps	Los centros de interpretación difunden información sobre los elementos paisajísticos que se pueden contemplar cuando se visita un espacio. A partir de la ubicación concreta del de Monfragüe situado en Villareal de San Carlos, indicar cuánto tiempo se tarda en llegar al "Salto del Gitano" a través de los siguientes medios: a) a pie; b) bicicleta; c) coche.	Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
	En el buscador, localizar el Parque y, entre las fotografías que aparecen, seleccionar: a) una donde aparezca, al menos, un animal; b) otra donde se vislumbre un río. Responder a ¿crees que se pueden ver perjudicados por comportamientos humanos inadecuados? En el caso de que la respuesta sea sí, indica qué comportamientos son estos y qué harías para prevenirlos. ¿Has actuado alguna vez de esta forma?	Comunicación lingüística. Competencia digital. Aprender a aprender. Competencias sociales y cívicas.
	Utilizar la vista a pie de calle Street View y situarse en la plaza de Jaraicejo, ¿se observa algún elemento histórico? Si es así, buscar información sobre el mismo e indicar por qué es importante conservarlo.	Comunicación lingüística. Competencia digital. Aprender a aprender. Competencias sociales y cívicas. Conciencia y expresiones culturales.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

Aplicación	Actividad	Competencias a trabajar
ArcGIS Online	Analizar los cambios de uso del suelo vinculados con las infraestructuras hídricas en el recorrido del río Tajo por el territorio del Parque. Se utilizará para ello y se superpondrán imágenes aéreas del vuelo americano de 1956 y las ortofotos PNOA del año 2013-2014. Tras esto se hará un pequeño informe con los principales cambios detectados y sus implicaciones. Las herramientas a emplear son <i>Story Map Swipe</i> y <i>Spyglass</i> .	Comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
	Emplear la herramienta del Atlas Escolar Digital implementada en ArcGIS Online para llevar a cabo un análisis de los principales paisajes agrarios o rurales presentes dentro del Parque. La idea es calcular su superficie y establecer una relación entre su incidencia y el mapa de pendientes, altitud o litología también disponible en la aplicación.	Comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.
	Insertar capas de evolución demográfica de los municipios extremeños, centrando el análisis en los afectados por Monfragüe, con el objeto de analizar su dinámica poblacional desde su nombramiento como tal. Las capas están disponibles en el agregador de las mismas.	Comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia digital. Aprender a aprender.

A través de estas prácticas el alumnado completa la totalidad de competencias clave necesarias en su etapa. La competencia en comunicación lingüística, la competencia digital o aprender a aprender se encuentran en todas ellas, puesto que la finalidad principal de esta estrategia metodológica es que el alumnado adquiera todos los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales vinculados con la percepción del espacio geográfico que le permiten las TIG.

3.3. Cuestionario

Para conocer la opinión del alumnado acerca de las prácticas realizadas, se ha diseñado también un cuestionario adaptado a la edad de los últi-

mos cursos de Primaria (Figura 1). A través de una escala Likert, el alumnado debe responder a cada ítem, otorgando una puntuación del 1 al 5 siendo: 1) Totalmente en desacuerdo/casi nunca; 2) En desacuerdo/raramente; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ocasionalmente; 4) De acuerdo/frecuentemente; 5) Totalmente de acuerdo/ casi siempre.

Mediante este cuestionario el alumnado debe valorar aspectos como: el grado de satisfacción con el uso de las TIG para el estudio del paisaje, las posibilidades de aprendizaje y participación que ofrecen y su conformidad o disconformidad con la metodología de enseñanza desarrollada.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

Figura 1. Cuestionario para el alumnado de Primaria.

		1	2	3	4	5
1	Soy capaz de localizar una zona determinada y explicar el tipo de relieve y elementos naturales/culturales que tiene a su alrededor.					
2	El uso de las TIG me ha permitido comprender mejor nuevos conceptos vinculados con el espacio geográfico.					
3	Sin el uso de las TIG no hubiese aprendido correctamente algunos términos.					
4	Me oriento mejor en el espacio gracias a estas herramientas.					
5	El uso de estos programas/herramientas es sencillo.					
6	Las TIG me han ayudado a comprender mejor los contenidos de Geografía.					
7	Me gusta participar en clase.					
8	En estas sesiones he participado más de lo que lo hago habitualmente.					
9	Considero que las TIGs deberían usarse más a menudo.					
10	He comprendido las explicaciones y el uso de estos programas perfectamente.					
11	Me gustan más las clases donde solo se utiliza el libro de texto.					
12	La sesión me ha parecido aburrida y no me gustaría volver a repetirla.					
Observaciones:						

3.4. Procedimiento

Esta propuesta está planteada para desarrollarse en tres sesiones. La primera sesión será la más teórica, imprescindible para explicar el funcionamiento de las tres herramientas de información geográfica, así como para conocer las ideas previas del alumnado y resolver las posibles dudas que vayan surgiendo. De manera simultánea a la explicación teórica, el docente mostrará ejemplos con cada una de las aplicaciones. En la segunda sesión se iniciarán, guiados por el docente, en la elaboración de actividades con cada una de las tres herramientas. El alumnado deberá repetir, agrupados, el procedimiento que el docente rea-

lice en las primeras actividades, avanzando hacia una realización más autónoma cuando consigan realizar más ejercicios. Durante la primera parte se realizarán actividades didácticas con Google Earth y Maps, puesto que poseen unas funciones similares; durante la segunda parte de la sesión se realizarán nuevas actividades de conocimiento espacial a través de ArcGIS, trabajando en este caso con atlas digitales. Entre estos ejercicios, se irán resolviendo algunos de los planteados en la tabla de actividades. La tercera y última sesión estará destinada a la resolución de las actividades planteadas que aún no se hayan trabajado. Al final de ésta, se entregará el cuestionario para que sea cumplimentado de forma anónima.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

Para la correcta intervención docente, las actividades deben desarrollarse en una sala de ordenadores o aula de informática, por lo que el centro escolar seleccionado debe contar con una; de este modo, el alumnado podrá trabajar de forma autónoma.

Una vez cumplimentado el cuestionario y analizadas las respuestas, se podrá valorar el éxito o el fracaso de esta intervención práctica, así como valorar la actitud que el alumnado muestra hacia el uso de las TIG.

4. DISCUSIÓN

Las TIG aplicadas al conocimiento del medio geográfico suponen nuevas formas de analizar y comprender la realidad mediante la manipulación de cartografía digital o la divulgación y visualización de imágenes satelitales. Su implantación en el aula, cada día más creciente, permite que el alumnado se vaya familiarizando de manera más real tanto con su entorno como con otros lugares lejanos, a los que anteriormente solo era posible acceder mediante mapas en papel, muchas veces complejos y difíciles de entender (Murillo Sosa, 2011; Coma y Rojo, 2012).

Las posibilidades que ofrecen las TIG para el conocimiento de cualquier parte del mundo permiten, no solo aprender multitud de elementos geográficos, sino un acercamiento a los bienes patrimoniales de diferentes culturas, lo que favorece la creación de sentimientos de interculturalidad y de respeto a otras formas de vida. Por

otra parte, posibilitan conocer las transformaciones que experimenta el paisaje en su interacción con el hombre y, con ello, parte de los problemas medioambientales que afectan al planeta.

Esto es, precisamente, lo que se plantea en este estudio a través de las actividades didácticas planteadas: contextualizar la propuesta de intervención en un espacio como Monfragüe, se debe a su condición como Parque Nacional y a la riqueza patrimonial que acoge. Mediante las TIG, el alumnado podrá conocer sus valores naturales (dehesas, bosque y matorral mediterráneo, roquedos, ríos, etc.), pero también sus valores culturales (pinturas rupestres, estelas, iglesias medievales o yacimientos arqueológicos), testigos de épocas pasadas. Sumado a ello, las aplicaciones seleccionadas también permiten conocer la ubicación de centros de interpretación, oficinas de turismo o museos, como principales difusores del patrimonio de la zona.

Asimismo, el trabajo con las TIG no se limita a saber utilizar herramientas como Google Earth, Google Maps o ArcGis Online y sus posibilidades, sino que el docente debe complementar sus explicaciones, pudiendo relacionar los contenidos que se observan de forma digital con otros que, aunque no aparecen, también existen. En este sentido, el Parque posee bienes inmateriales que los estudiantes deben conocer como la trashumancia, las actividades agrícolas y ganaderas, las historias que acompañan a las Iglesias de la zona, leyendas (acerca de antiguos romances, sobre el castillo de Monfra-

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

güe, del Salto del Gitano, etc.) o la gastronomía característica de la zona.

Los contenidos que pueden trabajarse a través de las TIG son ingentes, sin olvidar los transversales, puesto que la concienciación ciudadana es un tema que puede y debe abordarse desde la educación ambiental, más aún en un espacio como éste, que permite desarrollar el sentido de la responsabilidad y tomar conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente. Por otro lado, el despoblamiento o el envejecimiento de las poblaciones rurales también aparecen como rasgo representativo del entorno, lo que sugiere una buena programación didáctica del docente para no limitar el trabajo con las TIG simplemente al uso informático.

El uso de estas aplicaciones cartográficas favorece la motivación del alumnado, además de contribuir significativamente al cumplimiento de las competencias clave (Morales, 2016). Sin embargo, diseñar experiencias didácticas que promuevan el desarrollo de contenidos, procesos y actitudes no es un ejercicio sencillo. Se precisa de una estrategia educativa que cumpla determinados requisitos, como: a) que no quede limitada a la explicación dentro del aula ni esté orientada exclusivamente por el libro de texto; b) que esté correctamente planificada y organizada, formando parte de la Programación General Anual y del Proyecto Educativo del Centro; c) que promueva actividades con tendencia a la investigación, donde el alumnado sea el pro-

tagonista; y d) que utilice diversas fuentes de información.

Para ello son muchos los autores que apuestan por una formación mínima del profesorado como solución (Zappettinni, 2007; Zappettini et al., 2008; Claudino y Spinelli, 2012, Campo et al., 2016). Es decir, las estrategias educativas deben estar dirigidas por un docente que tenga una formación especializada en Ciencias Sociales y en las TIG, apostando por un aprendizaje constructivista y actuando como guía entre sus alumnos, los cuales deben ser los principales protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Delgado, 2012; Gago et al., 2012). Solo si los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados mediante las TIG reúnen estas cualidades, se podrá garantizar el valor didáctico del paisaje cultural y, consecuentemente, contribuir al fin último que se persigue: la transmisión de valores que formen personas comprometidas con la preservación del entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babinger, F., Santander, F. y Serrano, M. (2012). Un ejemplo de elaboración de nuevos materiales didácticos para los estudiantes de Geografía: Atlas Digitales Interactivos. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 569-584). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

- Buzo, I. (2011). La cotidianidad en uso de las TIC en las Ciencias Sociales. La web de recursos de Ciencias Sociales. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 347-350). Ariel.
- (2014). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Geografía con una metodología activa. En R. Martínez y E. M. Tonda-Monllor (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, Vol. 2, (pp. 11-34). Universidad de Córdoba.
- (2015). Los SIG como herramienta para el estudio del paisaje cultural. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 37-40.
- (2017). De las TIG a las TAG: integrando la información en el aprendizaje geográfico. R. Sebastiá-Alcaraz y E. M. Tonda-Monllor (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp. 175-200). Universidad de Alicante.
- Campo, B, Rodríguez, L. A. y Colomer, J. C. (2016) Enseñanza de Itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuestas de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el geoforo iberoamericano. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141-154). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
- Coma, L. y Rojo, M. C. (2012). La aplicación de los sistemas de información geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 63-71.
- Correa, M. J. (2003). Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural y su enseñanza. A propósito de la identidad. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 145-154). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuestas didácticas. *Investigación en la Escuela*, 56, 27-42.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J. M. González y J. M. Cuenca (Eds.), *La musealización del patrimonio*, 35-46.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19 (1), 76-96.
- Claudino, S. y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 49-58). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Da Silva, H. G. y Richter, D. (2016). El libro de texto mediando la construcción del conocimiento en la formación continua del profesor

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

- de geografía. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 173-184). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
- De La Calle, M. (2012). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 123-138). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- De Miguel, R., de Lázaro M. L., Velilla J., Buzo, I. y Guallart C. (2016). Atlas Digital Escolar: aprender Geografía con ArcGIS Online. En R. Sebastiá-Alcaraz y M. E. Tonda-Monllor (Coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 925-936). Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Delgado, J. J. (2012). La utilización de los recursos del Instituto Geográfico Nacional para la enseñanza de la Geografía. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 585-568). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural: análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 27-42.
- Ferreras, M., Estepa, J. y Wamba, A. (2010). El Patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En R. M.^a Ávila, M.^a P. Rivero, y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 293-302). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C).
- Gago, C., Sánchez, S., Díez, R. y Córdoba, J. (2012). Creatividad e innovación aplicadas al estudio de la globalización: herramientas digitales como base del aprendizaje. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 599-614). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Gómez, I. M. (2010). Análisis del paisaje físico y humano de la provincia de Alicante: Google Earth como herramienta docente en las clases de Geografía. *GeoGraphos*, 1.
- Gómez, C. (2012). Patrimonio e identidad: la educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa (pp. 305-319). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Gómez, M. L., De Lázaro, M. L. y González, M. J. (2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 471-484). Grupo de Didáctica de

LAS TIG COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO

Rebeca GUILLÉN PEÑAFIEL / Francisco Javier JARAÍZ CABANILLAS

- la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- González, N. y Pagés, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 7, 23-36.
- Guillén, R. y Hernández, A. M. (2017). La educación patrimonial fuera de las aulas: El caso de Mérida (Extremadura). En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 400-411). Universidad de Córdoba.
- Hernández, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 162-178.
- Hernández, A. M., Jaraíz, F. y Gurría, J. L. (2015). Aprender en y con el paisaje cultural: las Hurdes (Extremadura). *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 22-28.
- Hernández, A. M. y Guillén, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 25-50.
- Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 183-210.
- Martín, J. M., Nieto, A. y Buzo, I. (2016). Los SIG aplicados a la enseñanza de la Geografía en 1.º de Educación Secundaria. En A. Nieto Masot (Coord.), *Tecnologías de la Información Geográfica en el Análisis Espacial. Aplicaciones en los Sectores Público, Empresarial y Universitario* (pp. 141-160). Universidad de Extremadura, Grupo de Investigación en Desarrollo Sostenible y Planificación Territorial: Universidad de Extremadura, Grupo de Investigación Geo-Ambiental.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Plan Nacional de Paisaje Cultural*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/paisaje-cultural.html>
- Morales, F. J. (2016). Desarrollo de la competencia espacial a través de las aplicaciones de Google Earth y Maps en Geografía: una experiencia de aula en 3.º ESO. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 360-373). Grupo de didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
- Moreno, M. (2012). Interpretación del paisaje: aplicación didáctica en educación secundaria. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 2315-324). Grupo de Didáctica de

la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

Murillo Sosa, L. Y. (2011). *Didáctica de la Geografía y las nuevas tecnologías*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Rengifo, J. I. y Sánchez, J. M. (2016). Balance del crecimiento del turismo rural en Extremadura (1992-2015): dos décadas de éxitos y decepciones. En *X CITURDES: Congreso Internacional de Turismo Rural y Desarrollo Sostenible* (pp. 275-290).

Rico, L. y Ávila, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Romina, L (2013). Tecnologías de la información y geografía: usos y potencialidades de Google Earth en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la geografía desde los portales educativos. *Revista Geográfica Digital*, 20.

Sánchez, J. M., Rengifo, J. I. y Sánchez, M. (2017). Caracterización territorial del turismo en Extremadura mediante grouping analysis. *GeoFocus, Revista Internacional de Ciencia y Tecnología de la Información Geográfica*, 19, 207-235.

Souto, X. M. (2012). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En R. De Miguel, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 73-94). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

Vallès, J. y Pérez López, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro! *Aula de Innovación Educativa*, 20 (208), 14-17.

Zappettini, M. C. (2007). Enseñanza de la geografía e Informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. *Geograficando*, 3 (3), 189-203.

Zappettini, M. C., Karina, C., Jorgelina, L., y Marcela, N. (2008). Los sistemas de información geográfica —SIG— en la enseñanza de la geografía. *Tiempo y espacio*, 18 (21), 94-112.

NOTAS

1. BOE, suplemento del número 152, de 26 de junio de 1991.

2. BOE número 293, de 8 de diciembre de 2006.

3. BOE número 52, de 1 de marzo de 2014.

4. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE número 25, de 29 de enero de 2015.

UNNES

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE CARTAGENA

GEOCACHING. A RESOURCE FOR TEACHING THE HISTORICAL HERITAGE OF CARTAGENA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Resumen

Este trabajo muestra una experiencia docente de innovación que emplea *Geocaching* como recurso para la enseñanza del patrimonio histórico de Cartagena. Su objetivo es desarrollar competencias profesionales y digitales en el futuro profesorado de primaria.

Palabras clave

Patrimonio, Cartagena, Innovación educativa, Ciencias Sociales, Formación de Profesorado.

Abstract

This paper shows an innovation teaching experience that uses *Geocaching* as a resource for teaching the historical heritage of Cartagena. Its objective is to develop professional and digital skills in the future primary school teachers.

Keywords

Heritage, Cartagena, Educational innovation, Social Sciences, Teacher training.

Álvaro CHAPARRO SAINZ. Doctor Europeo en Historia Moderna y profesor universitario del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en ISEN, centro universitario adscrito a la Universidad Murcia. Sus líneas de investigación se centran principalmente en la educación patrimonial y en la aplicación de nuevas tecnologías en educación. En la actualidad forma parte del Grupo de Investigación DICSO de la Universidad de Murcia.

María del Mar FELICES DE LA FUENTE. Doctora Europea en Historia Moderna. Profesora Ayudante Doctora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial del profesorado y la aplicación de las TIC en el ámbito educativo. Forma parte del Grupo de Innovación Docente: "Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación del profesorado" (PECRITIC).

Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ. Alumno interno-colaborador del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en ISEN. Estudiante del Grado en Educación Primaria en ISEN (centro adscrito de la Universidad de Murcia).

Recepción: 10/II/2018

Revisión: 02/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE CARTAGENA

GEOCACHING. A RESOURCE FOR TEACHING
THE HISTORICAL HERITAGE OF CARTAGENA

1. INTRODUCCIÓN

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, Cartagena protagonizó un periodo de bonanza económica resultado, preferentemente, de la explotación de los recursos mineros existentes en las proximidades de la ciudad. El interés mostrado por capitales extranjeros en la explotación de las fuentes de riqueza cartageneras provocó un rápido enriquecimiento de un sector de la población, los propietarios de las minas, así como de la propia comarca a través de las inversiones realizadas. La aparición de una nueva burguesía en Cartagena, vinculada a la minería, supuso entre otros supuestos, la aparición de entidades financieras, el refuerzo del tejido industrial, la creación de nuevas infraestructuras, caso del ferrocarril, o la renovación urbanística en la ciudad debido, entre otros motivos, a la necesidad de reconstrucción tras el proceso cantonal y la mejora de las redes de saneamiento (Rojas, 1986). En este sentido, se produjo la construcción de edificios privados y públicos, siguiendo los estilos arquitectónicos preponderantes en la época —modernismo—, o la ordenación urbanística de alguna de las princi-

pales arterias (Mínguez, Vera y Meseguer, 2016), caso de la calle del Carmen (Ros, García y Vázquez, 2016). En paralelo, se llevó a cabo una destacada actuación para promover la mejora de la defensa militar de la ciudad, especialmente de los bienes navales, mediante la construcción de baterías de costa antiaérea, lo que modificaría todo el litoral cartagenero.

A nivel social, la aparición de una burguesía interesada en el arte, la cultura y la política, trajo consigo la necesidad de habilitar nuevos espacios de sociabilidad, como el casino, los diferentes círculos culturales o los clubes deportivos, emergentes en la Cartagena de la época. De la misma manera, en el plano cultural, hacia 1900 se construyeron en la ciudad las primeras escuelas graduadas de España, un hecho clave en el sistema educativo español ya que supondría la división, por primera vez, del alumnado por edades y niveles. Años más tarde llegarían las escuelas de minas y de industriales, germen de la actual Universidad Politécnica de Cartagena, así como, ya en la década de los años 30, la aparición de la Universidad Popular, un proyecto en el que participaron literatos como Carmen Conde o Antonio Oliver Belmás, miembros de la Generación del 27.

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

En definitiva, los sesenta años que discurren entre julio de 1873 —cuando tuvo lugar la rebelión cantonal de Cartagena— y julio de 1936 —fecha de inicio de la Guerra Civil española— acogieron multitud de cambios que tienen en la actualidad su reflejo en la ciudad a través de bienes patrimoniales. Bajo una sombra excesivamente alargada por la influencia de los vestigios de época antigua —especialmente púnica y romana— se vislumbran sobresalientes claros que no siempre han tenido el eco que se merecen. Al menos, eso sí, en lo que respecta al espacio educativo y a la transferencia de conocimientos y aprendizajes que desde este patrimonio se pueden trasladar a la sociedad.

En este artículo se presenta una experiencia de innovación docente desarrollada en el marco de la asignatura “El aprendizaje en el taller de las Ciencias Sociales”, encuadrada en la Mención en “Recursos educativos para la escuela y el tiempo libre”, que se imparte en el Grado en Educación Primaria de ISEN (Centro adscrito de la Universidad de Murcia). En esta intervención han participado, además del docente universitario que ha asumido el rol de guía, los doce alumnos matriculados en la asignatura. El objetivo principal de la experiencia ha consistido en el diseño de un proyecto educativo destinado a la enseñanza primaria, donde, a través de una metodología activa y lúdica, se pretende trabajar el patrimonio contemporáneo de Cartagena mediante la utilización del juego comunitario: *Geocaching*. Como eje vertebrador del proyecto, se diseñó un itinerario o ruta que, a través de la búsqueda de tesoros, permitía el progresivo

descubrimiento del patrimonio modernista de la ciudad.

Esta iniciativa digital es novedosa desde el punto de vista educativo, porque utiliza la geolocalización de objetos como principio básico de funcionamiento y está destinada a recrear, de manera real, una búsqueda del tesoro. Así, las personas participantes en el “juego” deben esconder una caja en un lugar concreto, indicando una descripción del mismo, aportando algunas pistas y adjuntando las coordenadas en las que se halla el objeto.

La propuesta de esta experiencia se justifica, entre otros motivos, por la posibilidad de que el alumnado adquiriera, a través de la actividad, las competencias específicas que demanda la citada Mención de “Recursos educativos para la escuela y el tiempo libre”, entre las que destacan:

- Conocer y manejar recursos didácticos diversos (audiovisuales, nuevas tecnologías, juegos, bibliográficos, salidas didácticas, bibliotecas de aula y centro, etc.) que permitan enseñar, de modo divertido para el alumnado, contenidos científicos y culturales [CEM1].
- Proponer y organizar talleres científicos y culturales que puedan desarrollarse como complemento de las áreas curriculares, tanto dentro como fuera del centro escolar, para gestionar el tiempo libre del alumno, realizar actividades socioculturales, mejorar el aprendizaje del alumnado de forma lúdica y desarrollar la creatividad del maestro [CEM2].

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Igualmente, para completar la formación, esta actividad debe dotar al alumnado de la posibilidad de adquirir, al menos, dos de las competencias específicas del título del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos [CET1].
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro [CET2].

De manera específica, esta experiencia pretende acercar al alumnado temáticas próximas a ellos, potenciando al mismo tiempo la adquisición de conocimientos de periodos históricos, presentes en la localidad, que reflejan etapas de esplendor silenciadas hasta el momento. De este modo, consideramos que la época que discurre entre el periodo cantonal y la Guerra Civil española (1873-1936), se presenta como un hilo conductor idóneo para tratar de buscar las bondades pedagógicas de un patrimonio sin explotar, al menos, desde un punto de vista pedagógico (Garcerán, 2001).

2. MARCO TEÓRICO

El vertiginoso desarrollo de la web, así como el de los diferentes soportes móviles ha ido, progresivamente, desembocando en la aparición de

nuevas formas de comportamiento social. Las aplicaciones móviles integran actualmente, en un alto porcentaje, recursos de geolocalización entre sus servicios, siendo éste el caso de las redes sociales, deportivas, de ocio, de movilidad, etc. Todas ellas incorporan mapas interactivos en los que se superpone gran cantidad de información que el usuario debe manejar con naturalidad. El desarrollo de competencias digitales vinculadas a la orientación y a la interpretación cartográfica toman, hoy más que nunca, un valor al alza.

En este sentido, el ámbito educativo no se ha quedado atrás, ya que la aplicación docente de recursos digitales de geolocalización ha aumentado desde la aparición de herramientas intuitivas como Google Maps o Google Earth (Fombona y Pascual, 2016). En la actualidad, estas tecnologías comienzan a implementarse en realidades escolares con cierta regularidad (Macía, Rodríguez y Armas, 2017). La reciente implantación de las tecnologías portátiles digitales en la sociedad, especialmente entre los jóvenes, supone un desafío para los docentes, obligados a aprovechar la oportunidad para obtener un mayor rédito académico de esta situación (Fombona y Vázquez-Cano, 2017). En este contexto, el uso de la aplicación *Geocaching* implica la optimización de una actuación pedagógica más tradicional donde el protagonismo recaía principalmente sobre actividades de orientación con mapas y brújulas, ya que, entre otros motivos, incorpora la realidad vivenciada a través de la búsqueda efectiva de un objeto escondido en el entorno.

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

No obstante, cabe señalar que la geolocalización se inserta en el nivel dos de los diferentes tipos de realidad aumentada que, según Prendes (2015), existen. Es decir, más allá de la puesta en marcha de experiencias de geolocalización, deberíamos referirnos a los beneficios o dificultades de insertar la realidad aumentada en las aulas, en todas sus etapas formativas. En la actualidad el debate se traslada, precisamente, hacia la viabilidad de implementar contextos virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Prendes, 2015). Con todo, en los últimos años se observan ciertos pasos en esta línea si bien es cierto que se desconoce la dirección hacia la que nos trasladan.

La incorporación de tecnologías de localización otorga a esta práctica un componente educativo sobresaliente que viene siendo, en los últimos años, explotado por áreas de aprendizaje aparentemente inconexas, caso de geografía, educación física, ciencias sociales o lengua y literatura (Casals, Flores, Gaona y Zamora, 2013; Teles, Malta y Correia, 2015; Amorín, 2015; Ballesteros, 2015; Mora, 2008; Casado, Pérez y Hortigüela, 2016 o Cardona, 2013) pero que pueden encontrar en este tipo de metodologías un nexo de unión. *Geocaching* permite, como han demostrado otros trabajos, la creación de rutas temáticas específicas (Casals, Flores, Gaona y Zamora, 2013) que puedan ser relacionadas con contenidos curriculares (Pérez y Pérez, 2012) permitiendo, al mismo tiempo, trabajar de manera interdisciplinar.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de la actividad se extendió durante dos sesiones de carácter práctico, de dos horas cada una, lo que supone un total de cuatro horas. Durante la primera sesión, el tiempo fue destinado a la explicación del proyecto, al reparto de las obligaciones, así como a dar inicio al trabajo individual. En la segunda jornada de clase se prosiguió con la tarea, atendiendo a las dudas y configurando el proyecto de manera conjunta, siempre con la presencia del docente asumiendo el papel de guía. El resultado final, la producción de materiales por parte del alumnado, fue entregado, a través del Aula Virtual, una semana más tarde.

Partiendo de los medios que nos ofrece la plataforma *Geocaching* se procedió al diseño y creación de un itinerario didáctico susceptible de ser implementado en los centros educativos de la localidad de Cartagena, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Así, atendiendo a las competencias anteriormente señaladas, se realizó un reparto equitativo de las tareas entre el conjunto del alumnado, de manera que se promoviese un trabajo colaborativo a la hora de redactar cada uno de los apartados del proyecto: introducción, antecedentes, objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. Cada alumno/a —en ocasiones por parejas— debía recoger la información pertinente, contrastarla, ponerla en común y redactar el apartado asignado hasta conformar, entre todos, el conjunto

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

del proyecto educativo. Por su parte, el docente, al término del proceso, daría uniformidad a la información constituyendo el texto final.

Las fichas —entendiéndose como las actividades del proyecto— que cada alumno/a concibió respetaban el modelo establecido por *Geocaching*, presentando el bien patrimonial a través del desarrollo de los siguientes ítems: el nombre del recorrido —“Ruta modernista de Cartagena”—, las coordenadas en las que se encuentra el tesoro, un texto explicativo del monumento próximo al lugar donde se ha depositado y, por último, una serie de pistas que ayuden a su localización. No obstante, una de las directrices impuestas al alumnado a la hora de determinar el diseño de la práctica fue el respeto de las normas establecidas por *Geocaching*. De este modo, el bien patrimonial y, por tanto, el tesoro a esconder por parte del alumnado, debe situarse en un entorno que facilite el normal desenlace del juego.

En esta experiencia, se aprovecha el campo “descripción” para describir los lugares y los

acontecimientos históricos acaecidos en sus proximidades, permitiendo así el descubrimiento de los elementos patrimoniales de la ciudad de Cartagena que conforman la ruta modernista. El docente se beneficia de este espacio para transmitir los conocimientos deseados con el fin de que el alumnado pueda aprender, de manera lúdica, los contenidos históricos, artísticos, geográficos, físicos o lingüísticos incluidos en el currículo. Además, estos textos, de cara a potenciar las competencias lingüísticas de los usuarios, deben ser traducidos al inglés. Por último, en el apartado “pistas”, se incluyen aspectos que puedan ayudar a completar la información o que faciliten al usuario dar con el tesoro escondido.

Los resultados de la experiencia se definen, preferentemente, en la entrega, por parte del alumnado, de los apartados del proyecto asignados durante la práctica: introducción, antecedentes, objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. En este sentido, los objetivos, tanto generales como específicos, establecidos por los participantes en la actividad, serían los siguientes:

Tabla 1. Objetivos generales y específicos del proyecto “Ruta modernista por Cartagena”

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
– Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	– Conocer el patrimonio histórico de Cartagena, así como hechos históricos y personajes relevantes del período 1873-1936.
– Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	– Desarrollar la capacidad de orientación, a través de <i>Geocaching</i> , en un entorno próximo al alumnado.

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
– Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.	– Hacer uso de la cartografía mediante los mapas de la aplicación <i>Geocaching</i> .
– Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	– Desarrollar hábitos de respeto y cuidado hacia el patrimonio de <i>Cartagena</i> , así como hacia el medio ambiente.
– Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	– Fomentar el trabajo cooperativo mediante la herramienta <i>Geocaching</i> .
– Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.	

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los contenidos que se pretenden trabajar con este proyecto, se corresponden con las áreas y bloques de contenidos presentes en el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región

de Murcia (LOMCE). Estos contenidos han sido enmarcados, por conveniencia curricular, en el sexto curso de Educación Primaria. Si bien cabría la posibilidad de ampliar las áreas intervinientes en el proyecto, se ha creído conveniente incluir, de manera introductoria, las siguientes:

Tabla 2. Áreas y bloques de contenidos del proyecto “Ruta modernista por Cartagena”

Áreas, bloques y contenidos aplicables en la “ruta modernista”		
Ciencias de la Naturaleza	Bloque 4 (Materia y energía)	– Magnetismo: el magnetismo terrestre. El imán: la brújula.
Educación Física	Bloque 1 (El cuerpo imagen y percepción)	– Estructuración espacio temporal en entornos cambiantes. – El plano y el espacio conocido.
	Bloque 5 (Actividad física y salud)	– Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autoestima y autonomía. – Seguridad vial: aplicación de normas y control de la actividad.
Ciencias Sociales	Bloque 2 (El mundo en que vivimos)	– Cartografía. Planos y mapas. Escalas.
	Bloque 3 (Vivir en sociedad)	– Educación vial. Adquisición de conocimientos que contribuyan a consolidar conductas y hábitos viales correctos.
	Bloque 4 (Las huellas del tiempo)	– Nuestro patrimonio histórico y cultural.

Fuente: Elaboración propia.

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Desde un punto de vista metodológico, de acuerdo con las competencias presentes en la LOMCE y la aplicación efectiva en el aula del presente proyecto, se pretende que la acción docente promueva en el alumnado la capacidad de aplicar los aprendizajes en una diversidad de contextos, así como la reflexión e investigación, suponiendo para los y las estudiantes un reto intelectual. Igualmente, se deben diseñar tareas y desarrollar proyectos que supongan el uso significativo de la lectura, escritura, tecnologías de la información y la comunicación de modo que los discentes puedan avanzar en la adquisición de estas competencias. La actividad debe favorecer tanto el trabajo individual como el cooperativo, al tiempo que los contenidos

sean próximos a núcleos temáticos cercanos y significativos para el alumnado, seleccionando materiales y recursos didácticos diversos, variados, interactivos y accesibles. Por último, el espacio habrá de organizarse en condiciones básicas de accesibilidad, sin discriminaciones, para poder garantizar la participación de todo el alumnado.

En relación con las actividades del proyecto, éstas han sido recogidas en función de las fichas elaboradas por cada uno de los alumnos/as matriculados en la asignatura (12), dando lugar a un listado de doce elementos histórico-culturales que han configurado la ruta patrimonial modernista de la ciudad de Cartagena.

Tabla 3. Fichas patrimoniales del proyecto "Ruta modernista por Cartagena"

Ruta modernista de Cartagena (1873-1936)			
1. La escalera de Beltrí de la muralla de Carlos III	4. La casa de Isaac Peral	7. El Parque de Artillería	10. Las Escuelas Graduadas
2. Edificio de la Autoridad Portuaria	5. La Casa Maestre	8. El Palacio de Aguirre	11. La Escuela de Aprendices de Bazán
3. Monumento de los Héroes de Cuba y Cavite	6. La Casa del Niño	9. El Gran Hotel	12. El Real Club de Regatas de Cartagena

Fuente: Elaboración propia.

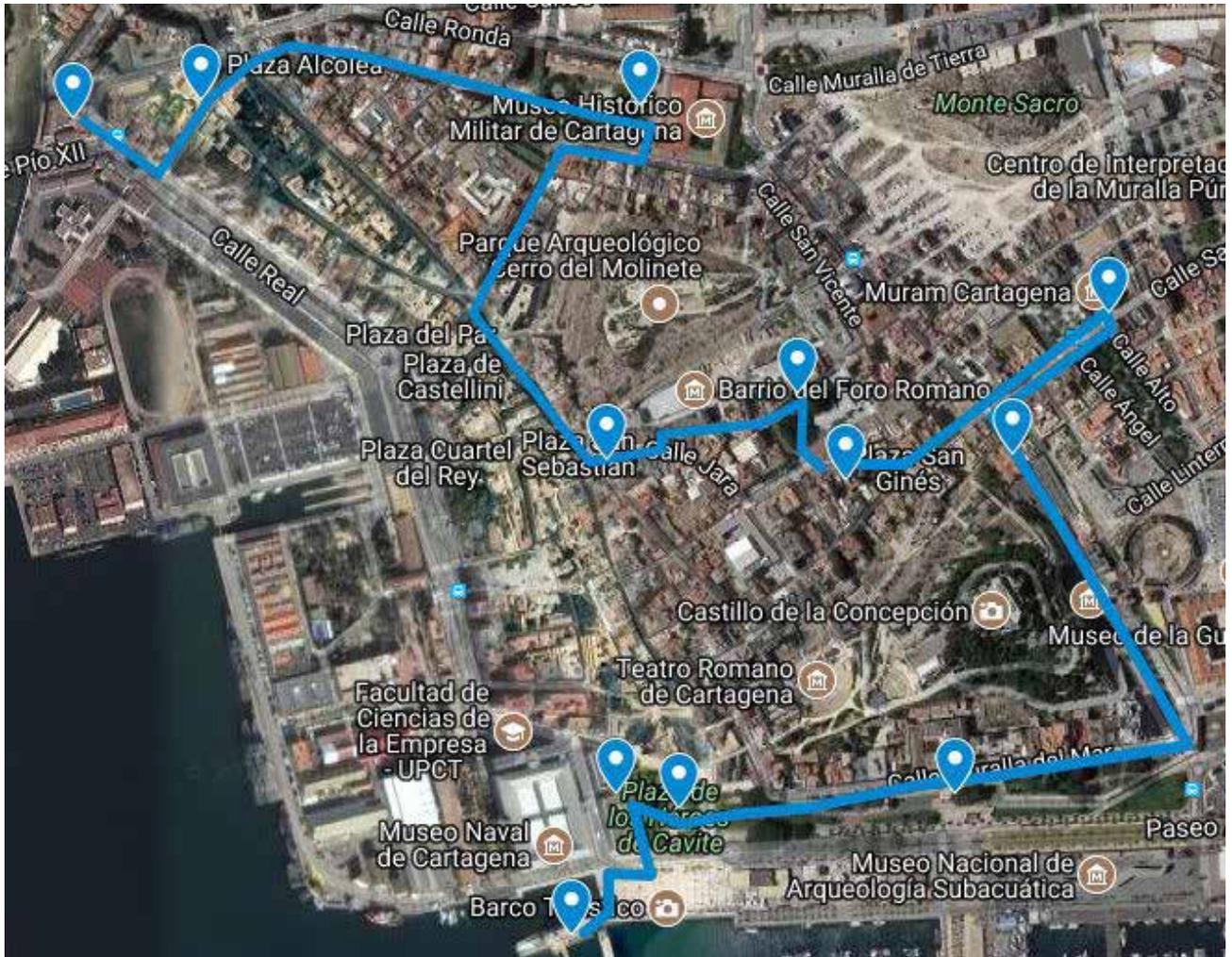
Sobre un recorrido aproximado de tres kilómetros de longitud, la actividad es perfectamente realizable en un espacio temporal de dos o tres horas, de manera que pueda ser configurada para ser llevada a cabo durante una mañana lectiva. La viabilidad real de la ruta fue, sin duda,

uno de los preceptos básicos a respetar a la hora de configurar el recorrido. En este sentido, la extensa oferta patrimonial resultó ser un condicionante a la hora de diseñar un itinerario que no pudiese en riesgo la realización efectiva del mismo.

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Imagen 1. Itinerario de la "Ruta modernista por Cartagena"



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

Para finalizar, en lo que respecta a la evaluación de la práctica, ésta recaerá sobre la correcta realización del conjunto de la ruta modernista, descubriendo los bienes patrimoniales, atendiendo a las lecturas, registrando los pasos, para regresar al punto de inicio. A través de un cuaderno de bitácora se establecerán los logros y dificultades encontrados en el desarrollo de la actividad, de manera que puedan ser valorados los aprendizajes realizados y el diseño de la actividad.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que la implementación de este tipo de propuestas, en el marco de la formación inicial del profesorado, es muy positiva, pues no solo impulsa la participación grupal y colaborativa del alumnado en el diseño y elaboración del proyecto, sino que también le acerca a recursos innovadores y a su aplicación en la

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

práctica docente, aprovechando su entorno más próximo. En la actualidad, a fin de desarrollar las competencias profesionales de los futuros maestros y maestras, es necesario enfrentarles a situaciones de aprendizaje donde sean ellos mismos quienes, guiados por la figura del profesor/a, elaboren recursos pedagógicos que les ofrezcan nuevas posibilidades de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Geocaching, o cualquier herramienta de la misma tipología que preste servicios similares, es un instrumento válido para incorporar a los contextos educativos, puesto que permite trabajar contenidos curriculares desde una metodología atractiva y motivadora. En el ámbito de las Ciencias Sociales no existen aún iniciativas educativas concretas que hayan empleado esta herramienta y que puedan ser analizadas con objeto de conocer sus resultados. Sin embargo, como se ha señalado, la utilización de este recurso supone la actualización de prácticas docentes tradicionales a través de tecnologías emergentes, las cuales sí han demostrado, en diversas experiencias, el éxito de su implementación en el aula.

Finalmente, creemos necesario subrayar la necesidad, por parte de los docentes universitarios, de aplicar metodologías en el aula más activas, participativas y colaborativas, de modo que sean los estudiantes quienes se involucren directamente en los procesos educativos y en la elaboración de recursos y material para su futura práctica profesional. De la misma manera, consi-

deramos imprescindible la adquisición, por parte del profesorado en formación, de competencias tecnológicas para poder implementar en cualquier nivel o etapa educativa, en este caso, en la Educación Primaria, los avances que diariamente nos ofrece el mundo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorín, L. S. (2015). O uso do geocaching como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conceitos e temas de geografia. *Giramundo*, 2 (3), 111-118.
- Ballesteros, M. (2015). Geocaching: la geolocalización arriba a les escoles. *Perspectiva escolar*, 384, 46-53.
- Cardona, G. (2013). El "geocaching" y la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 26-34.
- Casado, O. M.; Pérez, Á. y Hortigüela, D. (2016). Geocaching. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 53, 77-78.
- Casals, I., Flores, C., Gaona, A. M. y Zamora, D. (2013). Geocaching literario por las calles del centro de Badalona. En *VI Congreso Nacional de Bibliotecas públicas: memoria individual, patrimonio global* (pp. 285-293). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fombona, J. y Pascual, M. Á. (2016). Investigación sobre la Tecnología de Geolocalización en las salidas de campo. En R. Roig (coord.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2455-2463). Barcelona: Octaedro.

GEOCACHING. UN RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

Álvaro CHAPARRO SAINZ / María del Mar FELICES DE LA FUENTE / Rubén MARTÍNEZ SÁNCHEZ

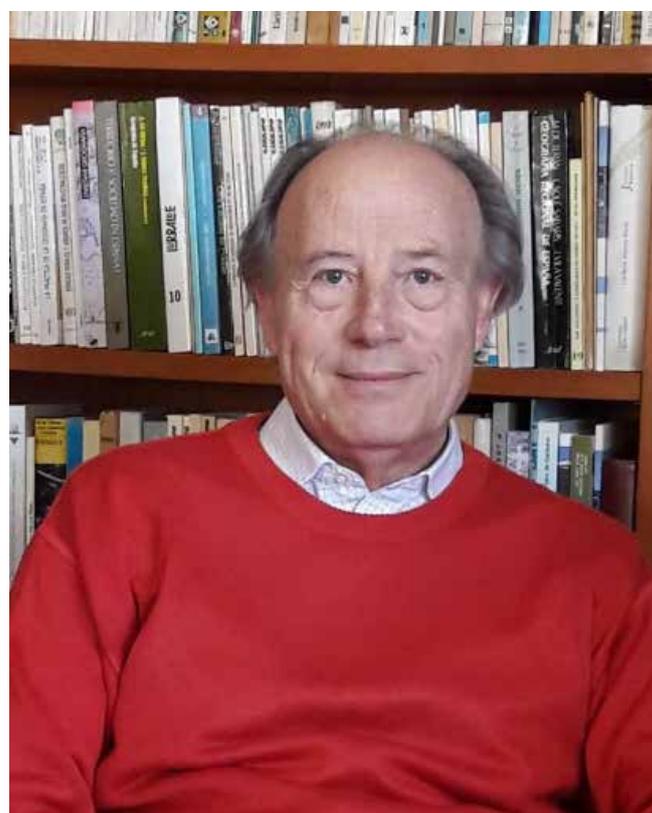
- Fombona, J. y Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la Geolocalización y Realidad Aumentada en el ámbito educativo. *Educación XXI*, 20 (2), 319-342.
- Garcerán, P. M. (2001). *Cartagena Modernista: itinerarios Didácticos*. Cartagena: Instituto Municipal de Cartagena.
- Macía, X. C., Rodríguez, F. y Armas, F. J. (2017). Cartografía temática y recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía regional de Europa. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 71-85.
- Mínguez, E., Vera M. y Meseguer, D. (2016). Desarrollo urbano que han contribuido en la idea de ciudad eficiente: El ensanche en el modernismo. En *Congreso internacional el Modernismo en el Arco Mediterráneo. Arquitectura, arte, cultura y sociedad* (pp. 223-230). Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Mora, J. M. (2008). Geocaching: la búsqueda del tesoro. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 27, 87-89.
- Pérez, M., y Pérez, R. (2012). Propuesta de unidad didáctica sobre Geocaching: En busca del tesoro escondido. *EmásF. Revista Digital De Educación Física*, 19, 155-172.
- Prendes, C. (2015). Realidad Aumentada y Educación: análisis de experiencias prácticas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 83-203.
- Rojas, J. P. (1986). *Cartagena, 1874-1936 (transformación urbana y arquitectura)*, vol. 5. Murcia: Editum.
- Ros, J.; García, J. y Vázquez, G. (2016). La calle del Carmen de Cartagena: tradición y sostenibilidad. *Revista P+C. Proyecto y ciudad*, 7, 147-158.
- Teles, V.; Malta, P. y Correia, A. (2015). Geocaching, a caça ao tesouro no século XXI: travessias entre o virtual e o real ao encontro da educação para o desenvolvimento sustentável. *Ambientalmente sustentável: Revista científica galego-lusófona de educación educación ambiental*, 20, 1951-1965.

ENTREVISTA

UNES

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ. LO QUE ENSEÑA EL PAISAJE

Entrevista realizada por **ÁNGEL LICERAS RUIZ**



ANTONIO GÓMEZ ORTIZ. LO QUE ENSEÑA EL PAISAJE

ENTREVISTA REALIZADA POR ÁNGEL LICERAS RUIZ INTERVIEW BY ÁNGEL LICERAS RUIZ

Entrevistamos hoy al profesor Antonio Gómez Ortiz, Catedrático Emérito de la Universidad de Barcelona. Geógrafo estudioso e investigador del paisaje —en especial de los ámbitos geomorfológicos de los paisajes de montaña— e interesado por los aspectos didácticos de su enseñanza, y cuyos resultados se han visto plasmados en numerosas publicaciones, conferencias y ponencias durante su dilatada carrera docente.

Buenos días Antonio. Desearía conocer tus opiniones y comentarios sobre algunas cuestiones de esta temática disciplinar.

En primer lugar, ¿Cómo definirías el valor formativo del estudio del paisaje?

El paisaje, contemplado como núcleo temático transversal que integra contenidos de diferentes ciencias, sobre todo sociales y naturales, como en la actualidad se concibe posee un reconocido valor formativo en educación. Tradicionalmente así ha venido siendo desde que la Institución Libre de Enseñanza, allá por las últimas décadas del siglo XIX, incluyó el estudio del medio (entiéndase paisaje) en la enseñanza de las

ciencias naturales y la geografía, reforzando así saberes disciplinares y técnicas de observación. Con esta metodología activa se pretendía que el alumno se ejercitara en relacionar hechos y conceptos y lograra leer e interpretar el paisaje. En la actualidad, estos principios continúan vigentes en los *currícula* de la enseñanza obligatoria y Bachillerato, aunque renovados con nuevas aportaciones. En tal sentido, la Conferencia de Estocolmo (1972) y la de Río de Janeiro (1992), entre otras, auspiciadas por la UNESCO, resultaron decisivas, por su empeño en la defensa del medio ambiente. La educación actual debe mantener vivo el interés por la formación disciplinar, pero, al tiempo, también por el desarrollo y dominio de habilidades y técnicas y, particularmente, por la creación de valores de conducta social responsables y para ello el paisaje se muestra como tema de estudio privilegiado.

¿Con qué argumentos defenderías el valor patrimonial del paisaje natural.

El paisaje, entendido “como cualquier parte del territorio tal como es percibida por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales/humanos y de sus interrelaciones”

(Convención Europea del Paisaje, Florencia 2000), cuando incluye singularidad, autenticidad y representatividad en sus manifestaciones y se distingue en su entorno próximo decimos que posee un valor patrimonial. Así sucede en los paisajes naturales (donde resultan predominantes los elementos biofísicos) o en aquellos otros culturales (cuando las modificaciones introducidas por el hombre son determinantes). En el caso de los primeros, que son los que interesan ahora, lo que distingue, define y otorga valor patrimonial, en este caso de orden científico, es la combinación del relieve, la fauna y la flora, siendo ello respuesta a los procesos acontecidos a lo largo de la historia geológica del enclave específico o región. Ejemplos significativos son los Espacios Naturales Protegidos y entre ellos destacan muchos sectores de los Parques Nacionales, Un ejemplo relevante y cercano es el macizo de Sierra Nevada, en particular sus paisajes de cumbres, labrados durante las glaciaciones cuaternarias, donde resaltan formas de relieve específicas y una rica biodiversidad endémica, particularidades únicas en el conjunto de las montañas andaluzas, y singulares en el contexto de la región mediterránea; ambas, reflejo de los acontecimientos paleoambientales más recientes de los tiempos geológicos. Recientemente el valor patrimonial en los paisajes naturales tiende a valorarse cualitativa y cuantitativamente a partir de metodologías integradoras, lo que contribuye a diagnosticar su estado de conservación y determinar posibles actuaciones para su mejor preservación y gestión.

Consideras que, en general, está bien aprovechado el potencial formativo de este contenido

Soy de la opinión que durante estos últimos años se ha avanzado notablemente en el significado y alcance formativo que el paisaje, en ocasiones entendido como entorno, posee como objeto de estudio en la Escuela. Sin embargo, aún debe trabajarse más en ello. En tal sentido, hay que resaltar, una vez más, el carácter aglutinador y transversal que posee el paisaje entre diferentes disciplinas escolares, como ya se comentó y en lo que debe continuar investigándose. Pero ahora, quizá, lo más destacado sea subrayar que el alcance y proyección que las enseñanzas asimiladas por el alumnado sobre el tema se proyecten con acierto en la creación de actitudes y valores sociales responsables hacia el paisaje, faceta educadora que debe derivarse de los planes docentes de la Escuela y de la forma de hacer del docente en el aula.

¿Qué dificultades crees que plantea la enseñanza y aprendizaje del paisaje en los niveles de la enseñanza obligatoria, y cómo superarlas?

Por el alcance nuclear y transversal de sus contenidos, lo relativo al paisaje está presente en los diferentes niveles de la Enseñanza Primaria y en la ESO participando de manera muy destacada en las disciplinas de las Humanidades y las Ciencias Naturales y más notoriamente

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ. LO QUE ENSEÑA EL PAISAJE

Entrevista realizada por **ÁNGEL LICERAS RUIZ**

en la Geografía, como ya se dijo. En cuanto al proceso de su enseñanza-aprendizaje, en teoría, no debiera tropezar con problemas en la obtención de los objetivos marcados, siempre que el docente este capacitado para ello. En tal sentido y sobre esta figura llamaría la atención en cuatro aspectos: a) que posea una sólida formación en saberes disciplinares; b) que domine destrezas metodológicas que le permitan adecuar contenidos científicos en saberes de aula; c) que esté convencido del cometido nuclear que el paisaje puede desempeñar en el curriculum de la enseñanza obligatoria; d) que participe con ilusión y entrega programando temas transversales de contenido general y de actualidad. De no ser así las dificultades, presumiblemente, persistan.

¿De qué manera los ciudadanos “de a pie” podemos proteger y mostrar nuestro compromiso con el paisaje?

No sólo los ciudadanos “de a pie”, sino también la sociedad en general y de manera más firme los gobiernos de las naciones y administraciones regionales y locales. Nuestro compromiso como ciudadanos (y de todas las edades) en favor del paisaje implica actitudes responsables y comprometidas en favor del equilibrio ecológico,

lo que supone huir de usos y actuaciones que impliquen deterioro del medio ambiente y para ello es necesario una sólida educación ambiental, que debe iniciarse en la escuela, llevarla a la práctica a lo largo de nuestra vida y transmitirla a nuestros cercanos. También los gobiernos y demás administraciones tienen responsabilidades, probablemente de más calado. En tal sentido conviene que se legisle más en favor del paisaje y el mejor bienestar de la sociedad, objetivos perfectamente compatibles desde una filosofía de respeto al territorio y medio ambiente. Al respecto, debe llamarse la atención en el sentido que todo paisaje tiene una limitada capacidad de acogida, por lo que determinadas actuaciones siempre conllevan deterioro o desequilibrios en su dinámica evolutiva, en ocasiones difícilmente recuperables. Frente a ello y a escalas espaciales diferentes debemos recordar con frecuencia aquel eslogan que se hizo con acierto para la Conferencia de Estocolmo en 1972: “Una sola Tierra” (digamos ahora paisaje, comarca, región, país, etc.), y que podría continuar remarcando “que debemos salvaguardar y proteger para nuestros descendientes”.

Muchas gracias por tu atención y tus respuestas.

Ángel LICERAS RUIZ

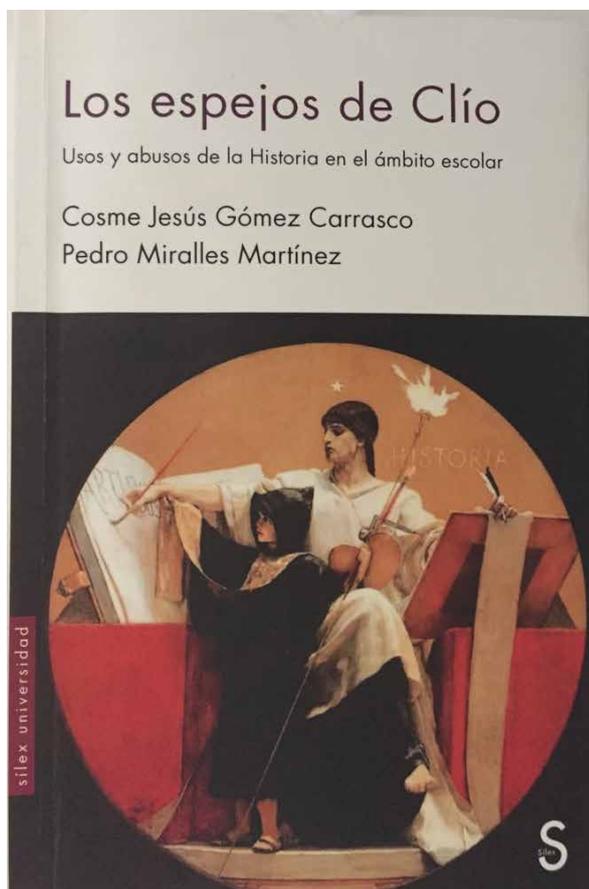
UNNES

R E S E Ñ A S

U N E S

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO
Y PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
*LOS ESPEJOS DE CLÍO. USOS Y ABUSOS
DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR*

Madrid: Sílex Universidad, 283 pp.



En el ámbito educativo tradicionalmente se ha considerado que el objetivo de la enseñanza aprendizaje de la historia es proporcionar un conocimiento racional y crítico del pasado para que el individuo y la sociedad en general puedan comprender el presente.

El eminente sociólogo francés Robert Castel (2005), en un artículo titulado: *Michel Foucault y la historia del presente*, planteaba que para comprender la realidad social de hoy, las cuestiones y hechos que nos rodean y preocupan habría que hacer la *historia del presente*; pero el presente no es solo lo contemporáneo, sino que existe un espesor del presente que está hecho de estratos históricos, pues la realidad actual no se reduce a un conjunto de datos estadísticos que sería necesario rememorar en su configuración instantánea, como creen los que defienden el empirismo y objetivismo, sino que la historia está hecha de lo que él denomina *configuraciones problemáticas*, es decir configuraciones sociales que plantean problemas, los cuales no son perceptibles a simple vista pero que hay que esforzarse en conocerlos para comprenderlos y controlarlos. De esta

RESEÑAS

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ

forma Castel se acerca a la *genealogía de la historia* planteada por Foucault, el cual dijo a respecto: «mi punto de partida es un problema en los términos en los que se plantea actualmente e intento hacer su genealogía. Genealogía que quiere decir que realizo el análisis a partir de una situación del presente» pues la función de la historia es ser activada para dar cuenta del presente (1984: 21), evitando la deformación del pasado que se ha utilizado en numerosas ocasiones para servir a los intereses políticos e ideológicos del presente.

El libro *los Espejos de Clío. Uso y abusos de la Historia en el ámbito escolar* desde la metáfora de su cubierta, donde aparece Clío la musa de la Historia que nos devuelve a través de su mirada como si fuera un espejo las diferentes formas de entender y enseñar la historia, plantea la siguiente disyuntiva, entender la historia desde el presente analizando las diferentes *configuraciones problemáticas* y elaborando la *genealogía* de la mismas de forma crítica, para entender el pasado, o bien, continuar con una descripción simple de hechos y momentos que como una línea continua han conformado la historia, cuyas *configuraciones problemáticas*, a nivel educativo, han sido con demasiada frecuencia objeto de uso y abuso por parte del poder.

En el texto los autores se preguntan cómo abordar la enseñanza aprendizaje de la historia siglo XXI en la sociedad de la información y el conocimiento, donde los cambios políticos y sociales ocurridos a partir de la segunda mitad del siglo XX han provocado que no se reconozca en los principios de la modernidad surgidos tras la Ilustración, sino que se identifica con lo que

Bauman denomina “modernidad líquida”, caracterizada por el individualismo y la inestabilidad que junto a los efectos de la globalización inciden sobre la identidad y utiliza la historia para construir identidades y nacionalismos.

Como respuesta a esta pregunta a lo largo del texto, los autores tomando como punto de partida la necesidad de considerar la historia como una disciplina que permite crear ciudadanos críticos, capaces de discutir y reflexionar sobre la sociedad más allá de las cuestiones identitarias, han sintetizado un conjunto de investigaciones llevadas a cabo por el grupo DICO de la Universidad de Murcia, sobre la enseñanza de la Historia y las prácticas docentes en el aula enmarcadas en dos proyectos nacionales I+D+I concedidos por el Ministerio de Economía y Competitividad, coordinados por la Universidades de Santiago de Compostela y de Barcelona, junto con varios proyectos de carácter regional.

El libro está estructurado en cuatro capítulos y en cada uno de ellos se recoge un aspecto de las investigaciones realizadas, desde el rigor metodológico que requieren las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el primer apartado *La Historia como materia educativa. De las propuestas epistemológicas a la concreción en el aula*, se analizan desde un enfoque teórico las diferentes corrientes epistemológicas de la disciplina histórica y su repercusión en el ámbito educativo, fortaleciendo de esta forma el conocimiento epistemológico de la disciplina para favorecer que se adquieran las competen-

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ

cias necesarias para tomar en consideración las dos subjetividades que forman parte del proceso de aprendizaje de la historia: los agentes históricos y los historiadores. En el segundo capítulo: *La Historia en el currículo escolar* se hace un recorrido por la presencia de la historia en los currículos de los diferentes planes educativos, esencial para comprender los planteamientos oficiales sobre la enseñanza de la historia y la normativa a la que debe enfrentarse el profesorado; analizando la evolución de los contenidos de historia en el currículo de Educación Secundaria desde el año 1990 hasta la actualidad; de gran interés es el análisis comparativo realizado entre los contenidos de historia en el currículo español y el currículo inglés, a través del cual nos muestran dos modelos diferentes de abordar su enseñanza aprendizaje. Comparativa que se amplía a nivel internacional con el análisis de los objetivos y competencias propuestas en los currículos de países como Canadá, Australia y Nueva Zelanda. El tercer apartado: *La Historia en los libros de texto*, se centra en el análisis de los contenidos de historia en libros de texto desde diferentes perspectivas y metodologías, haciendo una comparativa entre los contenidos, imágenes e ilustraciones de nuestros libros de texto y los de Francia e Inglaterra, con el objetivo de dar un paso adelante al mostrar que el modelo de educación histórica que se propone desde el currículo en nuestro país y que tiene su reflejo en los libros de texto, no es un modelo objetivo, casual y despreocupado y que tampoco es el único modelo.

El último capítulo: *El examen de Historia entre la reproducción y el manual*, está dedicado a la eva-

luación de los conocimientos históricos a partir del análisis de los exámenes de historia realizados. Finaliza el libro con una *Conclusión* en la que se hace un repaso de las diferentes líneas de innovación que a nivel nacional se están desarrollando y que suponen un avance para superar la visión tradicional de la enseñanza aprendizaje de la historia.

Es un libro cuidado, novedoso y necesario en el cual se hace especial énfasis en facilitar a cada generación la revisión histórica por medio de la enseñanza del pensamiento histórico, superando y dejando atrás las cargas epistemológicas y metodológicas tradicionales desde la investigación y la innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2002). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa
- Castel, R. (2005). Michel Foucault et l'histoire du présent. En Hatchuel, A. et al (dirs), *Gouvernement, organisation et gestions : l'héritage de Michel Foucault*, pp 51-61. Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Foucault, M. (1984) *Entrevista con Michel Foucault. 20 de enero de 1984. Conducida por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Müller*. Recuperada de <http://jingshenfengxi.blogspot.com.es/2009/11/entrevista-michel-foucault.html>

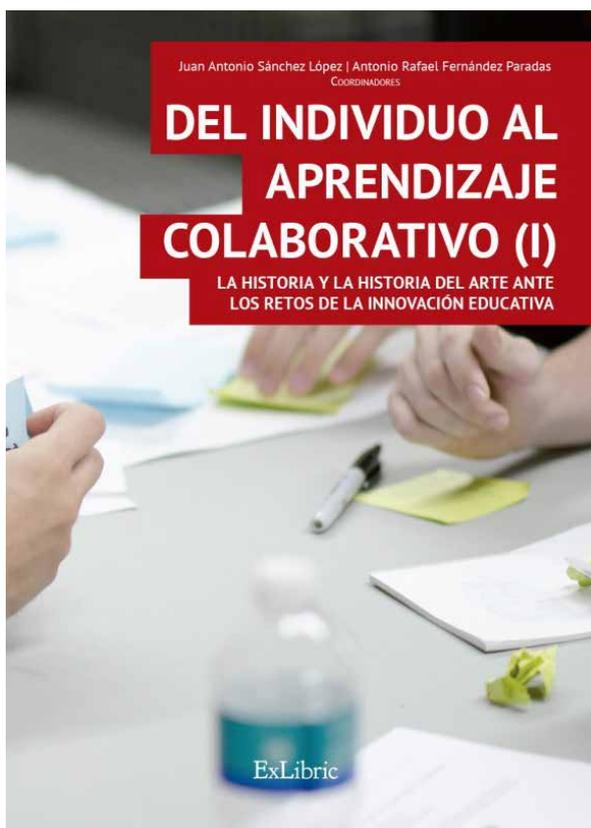
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada (España)*

UNNES

JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ Y ANTONIO
RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS (COORDS.) (2016)
*DEL INDIVIDUO
AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (I).
LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE ANTE
LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA*

Antequera: ExLibric. 242 pp., ilustraciones en blanco y negro



La educación como forma de transmitir los conocimientos al alumnado es una labor que debe de regenerarse continuamente. No basta con utilizar el material ya publicado o trabajado en años anteriores, o reducir las clases a recitar, ya sea de memoria o leyendo, las anotaciones que se hicieron en tiempos pasados. La educación se transforma, cambia y con ella la forma de acercarnos al alumno y alumna.

Nuestra sociedad avanza cada día, sobre todo en aspectos digitales. Las nuevas tecnologías ganan terreno en las aulas y con ello la forma de atraer al alumno que es nativo digital. La escuela, ya sea de Infantil, Primaria o Universitaria, debe de incluir en su currículum estrategias y metodologías que unan esa realidad de nuestros alumnos y los saberes que queremos transmitir.

RESEÑAS

Rafael VALLEJO MOLERO

Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La historia y la historia del arte ante los retos de la innovación docente se estructura en 10 capítulos. En el primero María Luisa Gómez Moreno aborda “La comunicación como fundamento del proceso educativo. De la empatía al foro” donde desgrana con maestría un corpus teórico y conceptual sobre las “terminologías” y las aplicaciones de la comunicación en el espacio educativo.

Lorena Roldán Paz en “Un ejemplo de innovación educativa en Historia: la utilización de blogs como estrategia de aprendizaje y evaluación” analiza una interesante experiencia desarrollada con alumnado del Grado de Historia de Málaga en la elaboración de blogs, que incluye la evaluación mediante rúbrica y el análisis de los resultados mediante un cuestionario.

Gloria García-Ligero Fuensalalida en “Una visión legal del arte: regulación vs. creatividad” nos aproxima al hecho artístico desde las perspectiva jurídica y conceptual. Se trata de un estudio fundamental, del que no hay precedentes. Desde la perspectiva de la innovación educativa es preciso formar a docentes y alumnos en el marco jurídico que regula conceptos fundamentales, como conceptos los de autor, obra protegida...

Guadalupe Romero Sánchez en “El patrimonio histórico y cultural. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria”, vinculada a las asignaturas “Patrimonio histórico y cultural y su didáctica” y “Conocimiento del Medio Social y Cultural”, impartidas en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de

Granada, ofrece interesantes y prácticos elementos de reflexión sobre las ventajas y desventajas de dicha materia en el mencionado Grado. Asimismo, expone la propuesta de enseñanza-aprendizaje desarrollada durante cuatro cursos, en la que la autora logró que sus estudiantes integrasen teoría y práctica.

Juan Antonio Sánchez López y Antonio Rafael Fernández Paradas en “La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginería como espacio dinamizador para nuevas estrategias de innovación docente” ponen en valor el taller de un escultor como lugar en el que implementar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como la construcción y difusión del conocimiento. También identifican una herramienta novedosa de gran potencial y describen varias propuestas de actividades, fuertemente motivadoras para el alumnado de historia del arte.

Beatriz Prado Campos en “La policromía barroca: una disciplina por descubrir” se centra en un aspecto apenas explorado, la utilidad de la policromía para elaborar un método de trabajo con potencialidades desconocidas para la mayoría de los historiadores.

José Escalante Jiménez y Mercedes Fernández Paradas en “Los alumnos del Grado de Historia y los archivos: retos para la mejora docente” analizan un tema clave, las competencias y los conocimientos de los estudiantes sobre los archivos y su utilización para realizar trabajos de investigación, en particular los Trabajos de Fin de Grado

Rafael VALLEJO MOLERO

de Historia. Los interesantes y útiles resultados de su investigación, basados en un cuestionario y los resultados del mismo, les permiten detectar graves carencias entre el estudiantado. Igualmente proponen propuestas de mejoras para solventar los problemas detectados que pueden ser aplicadas en otros grados de historia.

Israel David Medina Ruiz en “Archivos históricos y nuevas tecnologías” ofrece una visión general acerca de las nuevas herramientas de trabajo para buscar documentación de carácter histórico, con énfasis en los principales portales en la Red y las posibilidades que brindan. Por tanto, se trata de una propuesta que integra los archivos históricos con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Deborah González Jurado y Carmen del Rocío Monedero en “Una experiencia de innovación docente en el Grado de Periodismo: el Archivo Municipal de Málaga como fuente de información *off line* para la investigación en historia de la comunicación” examinan los resultados de una experiencia que pretendió poner en contacto a los estudiantes del Grado de Periodismo con los fondos del Archivo Histórico Municipal de Málaga para que realizasen actividades relacionadas con la comunicación.

Por último, Adrián Rodríguez Córdoba en “Gestores bibliográficos y el ámbito universitario: el ejemplo de la Universidad de Málaga” pone en

valor una herramienta todavía poco utilizada por los docentes y el alumnado, los gestores bibliográficos, en concreto Zotero. Para ello, reflexiona sobre sus potencialidades y evalúa, por primera vez en España, el nivel de conocimiento y uso de los gestores bibliográficos entre los estudiantes del Grado de Historia.

Para finalizar, cabe reseñar que *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La historia y la historia del arte ante los retos de la innovación docente*, está llamado a convertirse en una obra de referencia para los investigadores en innovación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Padilla, M. P y Aguirre, S. (2011). *La integración de las TICS en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación*. Madrid: OEI Fundación Telefónica.
- Carrasco Cantos, I. (2010). *Textos para la Historia del Español VII. Archivo Histórico Provincial de Málaga*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá del Henares.
- García Jiménez, F. y Ruiz de Adana Garrido, M.^a Ángela (2013). *Las TIC en la escuela: teoría y práctica*. Alicante: ECU.

Rafael VALLEJO MOLERO
Maestro de Educación Infantil
C.E.I.P. Tartessos (Málaga)

UNNES

JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ Y ANTONIO
RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS (COORDS.) (2016)
*DEL INDIVIDUO
AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II).
LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE
FRENTE A LAS SALIDAS PROFESIONALES
DEL MUNDO LABORAL, EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO Y LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN*

Antequera: ExLibric. 307 pp., ilustraciones en blanco y negro



Apoyándose en un nuevo proyecto de innovación docente de la Universidad de Málaga, nos encontramos con este segundo volumen coordinado por los profesores Sánchez López y Fernández Paradas en el que vuelven a insistir una vez más en el aprendizaje colaborativo, al hilo, precisamente, de los grandes cambios experimentados en el mundo académico en los últimos años. La nueva concepción de la enseñanza, tras la aprobación de los planes inspirados por Bolonia y el denominado Espacio Europeo de Educación Superior, se basa precisamente en que los estudiantes adquieran competencias. De ahí la pertinencia del título, que refleja perfectamente esta nueva realidad: el pasar de un aprendizaje

RESEÑAS

Carlos LARRINAGA RODRÍGUEZ

individual a otro colaborativo. O lo que es lo mismo, si hasta hace poco el protagonismo de la docencia residía fundamentalmente en el profesor, a través de las llamadas clases magistrales, a partir de este momento cabe subrayar el rol del alumno, auténtico protagonista de su propia formación. Tal y como están hoy en día concebidos los planes de estudio, todo el proceso de aprendizaje gira en torno a él y, por tanto, el docente tiene ahora la importante labor de tratar de que consigan competencias que les sean útiles en un futuro. De suerte que todo estudiante, además de adquirir los conocimientos propios del grado escogido, debe haber sido capaz de haber desarrollado y aprehendido unas competencias con las que valerse en su vida profesional una vez abandonada la facultad. Obviamente, hay muchos tipos de competencias, algunas de ellas muy específicas, claro está, pero otras no tanto, como son las transversales, por ejemplo.

Pues bien, atendiendo a esta realidad, el libro que aquí se presenta parte de una reflexión anclada en esta nueva realidad, tratando de abordar este tipo de problemáticas en las Humanidades y Ciencias Sociales, en general, y en las áreas de la Historia y la Historia del Arte, en particular. En concreto, en esta segunda fase del proyecto de innovación docente, el objetivo debía insistir en la vertiente eminentemente práctica de la innovación educativa aplicada a esos dos campos de conocimiento. Es decir, cuanto tiene que ver con el manejo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. En este sentido, la obra se convierte en un foro de reflexión sobre la necesidad del individuo de ser formado y saber

reinventarse con vistas a hacerse un hueco en el mundo educativo, de la gestión cultural o de la gestión de la información y de la divulgación patrimonial. De manera que ambos mundos están presentes, el meramente educativo y el profesional.

Teniendo esto en cuenta, en el presente volumen se reúnen 12 trabajos, todos ellos de carácter muy diverso, pero que tienen como común denominador el dar a conocer diferentes experiencias de innovación educativa que el profesorado, personal investigador y colaboradores externos implicados en el Proyecto de Innovación Educativa 13-102 han venido desarrollando con su alumnado y/o usuarios bien en el aula, bien en los archivos o museos, de modo particularizado, aunque atendiendo a los postulados arriba comentados. De suerte que, con los textos aquí reunidos, se abordan exitosamente algunos de los objetivos marcados en el mencionado PIE, a saber: facilitar la preparación de las clases prácticas; favorecer entre el alumnado los conocimientos teóricos para diferenciar las distintas tipologías de documentos y de archivos, para analizar el patrimonio artístico y emplear los recursos tecnológicos; preparar a los estudiantes no sólo para adquirir los conocimientos necesarios, sino también las competencias esperadas; estimularlos para la adquisición de competencias de investigación; hacer que conozcan la legislación referente a los archivos o ampliar su visión de los museos, más allá de una experiencia puramente contemplativa; favorecer su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; o darles a conocer las diversas salidas profesionales

Carlos LARRINAGA RODRÍGUEZ

existentes. Por eso, es necesario insistir una vez más en el carácter eminentemente práctico de esta obra.

A este respecto, y pese a la gran variedad de las propuestas recogidas, lo cierto es que se pueden agrupar en dos apartados. Uno, mayoritario, dedicado a temas docentes, como no podía ser de otra manera, y otro, con menos aportaciones, centrado más en cuestiones relacionadas con el futuro laboral de los egresados en Historia y, especialmente, en Historia del Arte. En este bloque contaríamos con dos textos muy interesantes relacionados con el auto-empleo y la divulgación del patrimonio como salida profesional. Por su parte, en el primer bloque nos encontramos con iniciativas muy variadas, desde el abordaje de la Historia del Arte como Historia Cultural hasta una propuesta didáctica atrevida basada en los selfies, por ejemplo, pasando por el uso de los museos como instrumento docente, las posibilidades de las revistas digitales en la Historia del Arte, el papel de las TICs en las Enseñanzas Medias, la guía de archivo para el investigador novel como recurso tanto para la docencia como para la investigación, la importancia de los casos prácticos para la innovación docente o la insistencia en las habilidades comunicativas de los alumnos dentro de esa adquisición de competencias arriba mencionadas.

En definitiva, todo un elenco de contribuciones hechas por un buen número de especialistas

que llevan años trabajando estos temas y que, sin duda, pueden servir de valiosos materiales para otros docentes. Ya que en un momento en que tanto se están valorando los proyectos de innovación docente y las técnicas vinculadas a ella para mejorar la calidad de la enseñanza, libros como éste pueden contribuir decididamente a ello. Sobre todo, porque sus autores parten, como ya se ha dicho, de experiencias propias y, por consiguiente, cuentan con un valor añadido. De ahí que no me quede sino felicitar a los responsables de esta iniciativa por la calidad de la obra publicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Grao.
- Liceras, Á. y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez López, J.A. y Fernández Paradas, A.R. (coords.) (2015): *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La historia y la historia del arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric.

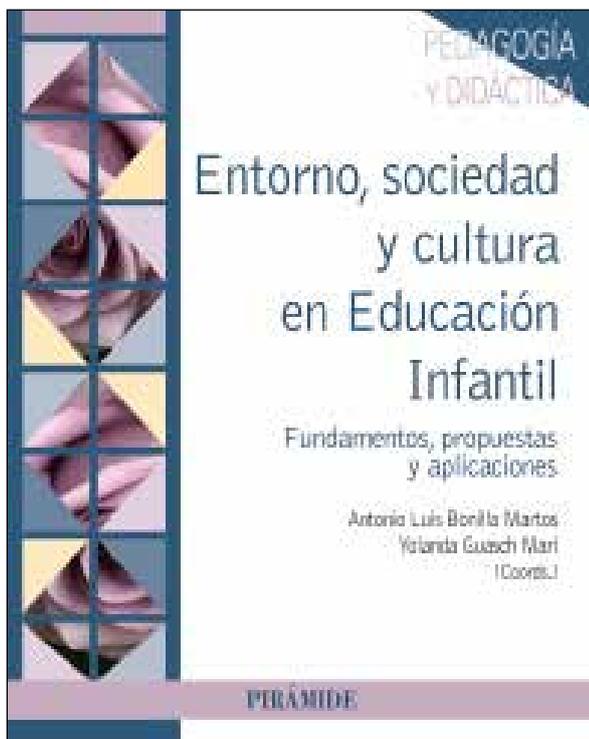
Carlos LARRINAGA RODRÍGUEZ

*Departamento de Teoría e Historia Económica
Universidad de Granada (España)*

UNNES

BONILLA MARTOS, ANTONIO LUIS Y YOLANDA GUASCH MARÍ (COORDS.) (2018) *ENTORNO, SOCIEDAD Y CULTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL*

Madrid: Pirámide



En la última década, profesionales de diferentes ámbitos de lo que se ha venido a llamar didácticas específicas vienen trabajando con esfuerzo y brillantez en la visibilización de un campo de estudio que, durante demasiado tiempo, ha estado postergado y se ha interpretado como una suerte de área subsidiaria de la disciplina general (ya fuese lengua, literatura, arte, geografía, historia o matemáticas, por poner ejemplos diversos). Si bien está clara la interconexión y que, naturalmente, las didácticas específicas debieran englobarse dentro del ámbito de las Humanidades (y no como ahora, que erradamente se incluyen dentro del ámbito de las Ciencias Sociales), la aportación de lo que implica un área didáctica trasciende la ciencia/arte originaria en la que se fundamenta y debe entenderse como una suerte de capacitar para enseñar a hacer. No en vano, hace años, ya definíamos la didáctica como “ciencia de intervención transformadora de la realidad mediante la aplicación de unos procedimientos determinados —siempre en continua evolución— por parte del docente para lograr objetivos concretos de aprendizaje” (Sánchez García, 2009: 289). Y todo ello, en la línea de Titonne de que:

RESEÑAS

Remedios SÁNCHEZ GARCÍA

la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que se establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza con el estímulo magistral transeúnte (enseñanza) para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno (1976: 22).

A estos efectos, la obra que nos ocupa viene a llenar un hueco importantísimo en el campo de Ciencias Sociales aplicadas, habida cuenta de la falta de estudios de conjunto para la etapa de Educación Infantil (con excepción del recientemente publicado por Aranda Hernando, 2016) desde diferentes enfoques de las didácticas específicas. En el caso concreto de *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil*, bajo la coordinación de los Dres. Bonilla Martos y Guash Marí se realiza un riguroso examen, estructurado en tres bloques, sobre la interrelación entre cultura y sociedad enmarcadas dentro el entorno, que funciona a modo de eje sobre el que pivotan ambas cuestiones.

Como ya hemos avanzado, el ensayo se estructura en tres partes muy bien delimitadas que responden a la realidad del actual currículo escolar. La primera de ellas se centra en una imprescindible fundamentación teórica; la segunda, en la aplicación al aula del ámbito socio-cultural; y la tercera, muy valiosa para docentes en activo y, especialmente, para futuros docentes, recoge una serie de valiosos recursos para aplicar a la realidad del aula. Es decir, que la obra transita de la teorización a la práctica facilitando así que el

lector pueda implementar los modelos propuestos en su trabajo docente cotidiano.

El primero de estos bloques aludidos, “Fundamentación teórica”, lo conforman cinco capítulos, obra de los Dres. Tudela Sancho, Alegre Benítez, Bonilla Martos, Guasch Marí y Fernández Paradas. En ellos se aborda el contexto legal para trabajar el entorno social y cultural en el currículo de esta etapa sin olvidarse de analizar cuál ha sido la contribución histórica de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de este currículo, siempre en contacto evolución y cuáles son los desafíos de futuro del área. Uno de ellos, que en mi opinión tiene carácter primordial, tal y como explicita el Dr. Fernández Paradas, es dar un mayor protagonismo el desarrollo de las competencias para los estudiantes de Magisterio para el desarrollo del prácticum patrimonial en contextos formales y no formales.

Si pasamos a la segunda parte, “El entorno social y cultural y su aplicación en el aula”, encontramos nuevamente cinco capítulos, obra de los Dres. Cambil Hernández, Romero Sánchez (ambas profesoras firman el primero), Roldán Montes, Hernández Ríos, Bonilla Martos y Palma Valenzuela. Los trabajos profundizan —dentro de este apartado— en analizar el contexto sociocultural de referencia para esta edad (centrado en la familia y en la escuela y en la necesidad del trabajo cooperativo entre ambas), en el concepto de espacio/tiempo y su comprensión por parte de los discentes, en la apreciación del objeto como punto de partida didáctico para aproximar al patrimonio cultural (analizando lo que ha impli-

cado el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y la división entre patrimonio mueble e inmueble), la pluralidad de elementos que conforman el entorno socio cultural (de los edificios a la flora, pasando por las fiestas patrimoniales o los propios hogares de los niños y niñas) para acabar tratando un tema capital para la formación integral del alumnado: la escuela como espacio de paz y resolución de conflictos con análisis de materiales una propuesta de actividades aplicada a casos prácticos.

Finalmente en el tercero de los epígrafes hallamos otros cinco capítulos centrados ya en recursos didácticos para trabajar en el aula de Infantil; a propósito de ello encontramos los trabajos de García Luque con De La Cruz Redondo, Biasco, Guasch Marí, Arias Romero y, finalmente, Bonilla Martos con Navas Guerrero. Partiendo de un primer capítulo que centra su atención en el aprendizaje basado en proyectos en el que se dan unas más que oportunas orientaciones metodológicas, pasamos, a continuación, a analizar la arquitectura y su proyección didáctica, el cuento (no se olvide el papel de la literatura y su carácter patrimonial inmaterial), el patrimonio cinematográfico desarrollado por Dr. Arias Romero o el arqueológico.

Como se ve, estamos ante una obra que delimita el ámbito de trabajo del entorno socio-cultural (que, apriorísticamente, puede considerarse erróneamente como todo lo que rodea a los niños de ese rango de edad, pero los especialistas aquí vienen a clarificarlo y acotarlo debidamente) y trata de dar respuestas concretas

a problemas docentes específicos del área de Educación Infantil con aportaciones novedosas, habida cuenta la capacidad científica e innovadora de los autores. De la teoría a la práctica, en un recorrido completo planteado de manera didáctica y comprensible, este ensayo se convierte en un complemento perfecto al manual también publicado por este grupo de docentes y coordinado por los Dres. Liceras Ruiz y Romero Sánchez (2016) a fin de fortalecer un área cuyas enseñanzas resultan imprescindibles desde el inicio de la etapa educativa para formar a las personas completas y complejas que nos demanda la sociedad contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda Hernando, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación infantil*. Madrid: Síntesis
- Liceras Ruiz, A. y G. Romero Sánchez (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez García, R. (2009). De qué hablamos cuando hablamos de didáctica en E. T. Montoro del Arco y J. A. Moya Corral (eds.). *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Tittone, R. (1976). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

Remedios SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Granada

NORMAS PARA LOS AUTORES

1. “UNES. Universidad, Escuela y Sociedad” es una revista electrónica que edita textos originales e inéditos como artículos, experiencias docentes e innovación educativa, entrevistas y reseñas de publicaciones referidas al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La sección de entrevistas correrá a cargo de los editores y comité asesor de la revista pudiendo encargar a otras especialistas algunas de ellas.

2. EXTENSIÓN

La extensión máxima será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable.

3. EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

El método de evaluación de **“UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es el denominado de “doble ciego”, que ayuda a preservar el anonimato tanto del autor del texto como de los evaluadores. El Consejo de Redacción decidirá sobre la publicación del texto a la luz de los informes, que serán dos como mínimo. En el caso de que un artículo no se adecue a la línea general de la revista, será devuelto a su autor sin necesidad de evaluación. El secretario de la revista notificará al autor la decisión tomada sobre su trabajo. En caso de aceptación, el secretario podrá adjuntar, además, la relación de modificaciones sugeridas por los evaluadores. La decisión última de publicar un texto puede estar condicionada a la introducción de estas modificaciones por parte del autor, que dispondrá de un plazo de seis meses para volver a enviar su texto. Superado este plazo, el artículo repetirá enteramente el proceso de evaluación. Tanto los artículos rechazados como los informes de los evaluadores se conservarán en el archivo de la revista.

4. CRITERIOS DE ESTILO

I. En la primera página del texto figurarán los siguientes datos: título del artículo, nombre del autor o autores, filiación profesional, breve resumen curricular (máximo 500 caracteres con espacios), nombre y dirección del primer autor (indicar claramente dirección postal, correo electrónico y teléfono) y apoyos recibidos para la realización del estudio en forma de becas, equipos o recursos financieros (en caso de tenerlos).

La extensión del título no debe ser superior a 120 caracteres con espacios y debe presentarse también en inglés, con un cuerpo diferenciado del texto. Se valorará que en el título se utilicen descriptores extraídos de tesauros de la especialidad. En el caso de contener algún subtítulo, éste se separará del título mediante un punto y seguido, aunque en ningún momento su extensión será superior a los 120 caracteres con espacios mencionados. En cualquier caso no se admitirá el empleo de abreviaturas.

Aunque en UNES siempre respetaremos el nombre dado por el autor recomendamos la siguiente estructura: Nombre APELLIDO APELLIDO. En el caso de ser varios los autores, los nombres deberán ir separados por un punto y coma “;”. En cuanto al orden de aparición de los autores se respetará el facilitado por los mismos; no obstante, no se aceptarán artículos con más de 3 nombres de autoría por motivos de diseño y maquetación.

La referencia a la Institución de pertenencia del autor es obligatoria. En este caso, se identificará de forma completa y se presentará en minúsculas del siguiente modo: “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada”. Seguidamente figurará la ciudad (en caso de no venir especificada en el propio nombre de la Institución) y el país, separados por una coma: “Granada, España”.

II. La segunda página, contendrá un resumen y palabras clave en la lengua original y en inglés. La extensión máxima será de 500 caracteres, incluidos los espacios, para artículos y de 250 caracteres, incluidos los espacios, para las experiencias docentes e innovación educativa. Se evitará el empleo de abreviaturas. El número máximo de palabras clave admitidas será de 5 y para ello se aconseja remitirse al siguiente enlace: <http://databases.unesco.org/thessp/>

III. Estructura de los trabajos. La extensión máxima, ya especificada, será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable. El texto contará con márgenes de 2,5 en cada lado ya preestablecidos en el archivo de Word, y tendrá una separación por párrafos de 6 puntos. La longitud de la línea y el espaciado entre los caracteres serán los predeterminados por el tipo de letra y tamaño. El interlineado 1,5 y la paginación en el margen inferior derecho con números arábigos, que comenzarán en la tercera página del trabajo quedando las anteriores excluidas. El tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el texto y 10 para las notas al final. Los apartados se presentarán en negrita y mayúsculas con un cuerpo de letra 12 y los subapartados con un cuerpo de letra 12, en negrita y en minúsculas. Su numeración seguirá la siguiente secuencia: 1. / 2. / 2.2. /2.2.1 / 2.2.2.1 / ...

Las citas dentro del texto irán en cursiva y entre comillas.

Las notas irán al final del texto, numeradas consecutivamente, y precedidas por la palabra “NOTAS” en Mayúscula.

Se incorporará un apartado específico para la bibliografía que se ubicará antes de las notas. Ésta debe ir en orden alfabético de apellidos y precedida por la frase “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS” en Mayúscula. Al hilo de la bibliografía, cuando en el texto se cite o mencione el estudio de un/a investigador/a se referenciará de las siguientes formas:

- Si se refiere en el contexto del escrito se pondrá el primer apellido en minúsculas del autor y entre paréntesis el año y la(s) página(s) separadas por dos puntos: Cambil (2008: 51). En caso de vincular a varias páginas consecutivas incluir un guion (2008: 51-56), si no son consecutivas separar por comas (2008: 52, 54, 58).
- Si se cita explícitamente un texto al final del mismo se incorporará entre paréntesis el primer apellido en minúsculas y separado por una coma se añadirá el año y la paginación siguiendo el apartado anterior (Cambil, 2008: 51).

IV. Tablas e imágenes

Se admitirá un máximo de cinco tablas por trabajo (siempre que no constituyan ilustraciones, en cuyo caso computarán como imágenes y no como tablas). Éstas irán numeradas con números arábigos, indicando título, cabecera, leyenda al pie y con interlineado sencillo. En el caso de incluir abreviaturas, éstas se adaptarán a las normas generales de presentación de manuscritos. El tipo de letra será el mismo que el del contenido de los trabajos.

Se admitirá un máximo de diez ilustraciones por trabajo. Éstas se enviarán en archivos separados en formato JPG/ JPEG o TIFF (300ppp), no superando en ningún momento los 2 MB de tamaño. Su ubicación en el texto se indicará mediante notas al pie, cuyo contenido será el siguiente: "INSERTAR IMAGEN 1". Al mismo tiempo, su calidad deberá ser suficientemente adecuada para su publicación. El tamaño de cada imagen se adaptará a la edición final del manuscrito. Todas las imágenes que no cumplan estos requisitos serán rechazadas. En un archivo aparte, se enviará la relación numerada de cada imagen, incluyendo: numeración (en números arábigos), título, autor, fecha... tomando como referencia el siguiente ejemplo: *Fig. 1. Alonso Narváez. Nuestra Señora de Chiquinquirá. Óleo sobre lienzo de algodón. Siglo XVI. Basílica de Nuestra Señora de Chiquinquirá. Chiquinquirá. Colombia.*

V. Apéndices y anexos

Se admitirá la inclusión de apéndices y anexos, en caso de que resulte oportuno. Ambos irán al final del trabajo, sin numerar.

VI. Empleo de abreviaturas, acrónimos y símbolos

Se admitirá la inclusión de abreviaturas, acrónimos y símbolos en el contenido (no en los títulos de trabajos ni en los de apartados). Éstas se adecuarán a las directrices establecidas por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://buscon.rae.es/dpd/>

5. NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LAS RESEÑAS

Las reseñas bibliográficas constarán de un máximo de 7.000 caracteres, incluidos los espacios. Al principio del documento deberá quedar recogida la información completa del libro reseñado, para ello deberán seguirse las normas de estilo genéricas de la revista. Deberán señalarse, también, el número total de páginas que contiene el libro. (Ej: Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez (Coords). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 300 pp).

Al final de la reseña deberá especificarse el nombre completo del autor y su filiación institucional, indicando el Departamento o Instituto al que pertenece y la Universidad o Centro al que se adscribe.

Al texto le acompañará una imagen de la portada del libro a color, con una resolución óptima para ser reproducida, teniendo un mínimo de 300 ppp. Ambos archivos se remitirán vía e-mail a la siguiente dirección de correo electrónico: revistaunes@ugr.es.

6. NORMAS DE CITACIÓN PARA LA BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía deberá atenerse a la normativa APA que se puede consultar en el siguiente enlace <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>, éstas corresponden a la sexta edición en el Publication Manual of the American Psychological Association, del año 2010.

No obstante, aportamos algunos ejemplos:

Libros:

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial de la Universidad.

Capítulos de libro:

Fontal, O. (2013). EL patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.

Artículo:

Liceras, Á. (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

Actas:

Guzmán Pérez, M. (Coord.). (2015). *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación". Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Bardovio, A. y Mañé, S. (2015). Pintando la caverna, los inicios del arte y la comunicación. Una experiencia didáctica. En M. Guzmán Pérez (Coord.), *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación" (pp. 109-116). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Normativa:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n.º 925, 10-12-2013.

Libros de texto:

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials*. Cuarto de Primària. Madrid: Voramar-Santillana, 2015.

Referencias web:

Reig, D. *El Caparazón*. SocialMedia. Internet, psicología, educación 2.0, redes sociales, innovación y creatividad. Revista virtual fundada en 2007. <http://www.dreig.eu/caparazon/> [Consultado 29/11/2015].

7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

I. En las notas a pie de página el sistema utilizado será el habitual para documentos en papel, aunque con algunas informaciones nuevas: fecha de creación, fecha de acceso, disponibilidad y acceso, tipo de medio y versión (ésta última únicamente en el caso de los programas).

II. Citas de documentos y bases de datos. El estilo para citar documentos en cualquiera de los formatos electrónicos debe mantener la siguiente estructura: Autor/Responsable. Fecha de edición en papel; fecha de publicación en Internet; actualizado el (fecha de actualización). Título. Edición. Lugar de publicación. Editor. [Tipo de medio]. Disponibilidad y acceso. Formato del medio y notas. [Fecha de acceso].



UNES