

Núm 10 2022

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

**Monográfico sobre El paisaje y su didáctica**

**Coordinado por Ana M. Hernández Carretero y Alfonso García de la Vega**



**Edita:**  
**Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales**

Patrocina: Universidad de Extremadura

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento- CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>



Reconocimiento - CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Cáceres. 2022

Editores: Nicolás de Alba Fernández, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Ana María Hernández Carretero y Alfonso García de la Vega

E-ISSN: 2531-0968

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>

**Editores / Editors**

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España  
 Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España  
 Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España  
 Ana Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España  
 Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

**Consejo Asesor/ Advisory Board**

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España.  
 Beatrice Borghi, Università di Bologna, Italia.  
 Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
 Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén, España.  
 Mariela Coudannes, UNL, Argentina.  
 Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla, España.  
 Ernesto Gómez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.  
 Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canadá.  
 Linda Levstik, Ohio State University, EE.UU.  
 Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano, Italia.  
 Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.  
 Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
 Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
 Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, U. Tecnológica de Pereira, Colombia.  
 Joan Pagès i Blanch, Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
 Sebastián Plá, UNAM, Méjico.  
 Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña, España.  
 E. Wayne Ross, University of British Columbia, EE.UU.  
 María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid, España.  
 Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University, Reino Unido.  
 Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
 Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 Daniel Schugurensky, Arizona State University, EE.UU.  
 Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas, España.  
 Aurora Arroyo Doreste, Universidad de Las Palmas, España.  
 María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca, España.  
 María Joao Barroso Hortas, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 Cristiano Gustavo Biazzo Simon, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.  
 Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares, España.  
 Alfredo Gomes Dias, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo, México.  
 Sylvain Doussot, Universidad de Nantes, Francia.  
 Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona.  
 Gustavo González Valencia, Universidad de Medellín, Colombia.  
 Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile.  
 Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén, España.  
 Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue, Argentina.  
 María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería, España.  
 Esther López Torres, Universidad de Valladolid, España.  
 María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco, España  
 Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura, España.  
 Manuel José López Martínez, Universidad de Almería, España.  
 Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.  
 Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla, España.  
 Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura, España.  
 David Parra Monserrat, Universidad de Valencia, España.  
 Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España.  
 Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.  
 María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla, España.  
 José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
 Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile.  
 Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica, Perú.  
 Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso, Chile

## PRELIMINARES 10

Como en números anteriores de REIDICS, el décimo número acoge un monográfico, más una miscelánea y continuamos con el apartado de reseñas que ya inauguramos en el número anterior. En esta ocasión, el monográfico, coordinado por nuestros compañeros Ana María Hernández Carretero, de la Universidad de Extremadura, y Alfonso García de la Vega, de la Universidad Autónoma de Madrid, acoge diferentes investigaciones que abordan el paisaje y su didáctica.

A modo de introducción, los coordinadores del monográfico se acercan al concepto de paisaje desde diferentes visiones que han contribuido a ponerlo en valor, girando desde un interés exclusivo por los elementos y factores físicos y humanos, hacia su dimensión simbólica-identitaria, integrando las emociones, sensaciones y vivencias que despierta el paisaje. A medida que su definición y significado ha ido cambiando, también lo ha hecho su didáctica, así de la descripción y la corología, ha pasado a una perspectiva integradora, interesada en enseñar a pensar y a reflexionar el paisaje para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica.

Michele Piccolo y Benedetta Castiglioni plantean en su trabajo algunas reflexiones sobre la educación del paisaje en el caso de la discapacidad visual para, a partir de ellas, proporcionar algunas herramientas conceptuales útiles para enmarcar la cuestión y sus posibles implicaciones desde diferentes puntos de vista.

El artículo de Lana do Souza, *Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo*, aborda una comprensión del concepto de paisaje como instrumento simbólico que conforma el pensamiento geográfico y finaliza con algunos planteamientos metodológicos para trabajar en la vida cotidiana de las clases, orientados a fomentar la participación social de forma más efectiva, hacia la humanización y la justicia social y espacial.

Ángel Liceras realza la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza y de una de sus figuras claves, la de Giner de los Ríos, en la enseñanza y el aprendizaje del paisaje a través de la práctica de las excursiones e itinerarios como recursos primordiales para su estudio. Su propósito es mejorar el proceso educativo para entender el paisaje como ciencia, como producto social y cultural, así como vivencia.

Óscar Jerez García y Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo abordan los Lugares de Interés Didáctico a través de la selección de una serie de criterios ambientales y culturales, objetivos y rigurosos, para identificar los lugares que presenten un mayor interés didáctico en el contexto de un itinerario, excursión escolar o salida de campo.

El artículo de María Jesús Bajo Bajo y Rubén Fernández Álvarez refleja la deficiencia de habilidades del profesorado en formación para incorporar adecuadamente y de forma eficiente el paisaje como instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. A partir de las respuestas, consideran que la introducción del estudio del paisaje en los contenidos



del Grado en Educación Infantil y Primaria favorece una mejora sustantiva en la formación de los futuros maestros y maestras.

Cerramos este monográfico con el artículo de Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo de la Universidad de Jaén. Las autoras realizan un análisis sobre las concepciones y creencias en torno a la percepción del paisaje que presenta el alumnado en formación inicial del profesorado desde la perspectiva de género.

La miscelánea está compuesta por cinco artículos procedentes de Venezuela, Brasil, España, Costa Rica y Chile. El artículo de Ramón Labarca y Belmary Barreto presenta una investigación sobre los recursos didácticos utilizados por el profesorado venezolano en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra y el conocimiento del alumnado sobre los procesos geológicos. La escasez de recursos empleados en la práctica docente y la debilidad del conocimiento elaborado por los estudiantes, los lleva a proponer un itinerario virtual de la formación El Milagro para la enseñanza de procesos geológicos en educación secundaria.

Cláudia Ilgenfritz, Helena Copetti y Maristela de Moraes analizan los currículos de Brasil para presentar una alternativa interdisciplinar con la que abordar el estudio del barrio en la Educación Básica, a partir de las vivencias del alumnado y los problemas socioambientales de su entorno. En ella se fomenta el uso del sentido común como conocimiento científico para la comprensión de la complejidad del mundo en el que viven.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, Sebastián Quintana analiza una década de investigaciones en Educación Ciudadana para identificar patrones, tendencias, tensiones y posibles lagunas en ella. Los resultados indican que mayoritariamente abordan las finalidades que le atribuye el profesorado, centrada en lo que este piensa y declara. La principal conclusión que alcanza es que necesitamos conocer la dimensión práctica de la enseñanza de la ciudadanía.

El análisis de los conocimientos históricos y experiencias de aprendizaje del futuro profesorado de Costa Rica, llevan a Jessica Ramírez Achoy a interpretar la influencia que tuvo la etapa secundaria en la construcción de sus discursos del pasado. Los resultados reflejan que estos se organizan en torno al conocimiento de la historia del presente y actúa como una posibilidad para desarrollar pensamiento histórico y crítico del mismo.

Desde Chile, Alexis Sanhueza, Daniela Cartes y Alexandro Maya, revisan de forma sistemática e interpretativa el uso del concepto invisibilidad social en las investigaciones realizadas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Concluyen que se ha realizado un uso limitado del mismo, reducido al contenido historiográfico y a un limitado número de actores sociales, principalmente mujeres, infancia y pueblos originarios. Ante ello proponen reflexionar sobre la invisibilidad como un metaconcepto que oriente la práctica educativa para visibilizar las estrategias que utiliza el poder para invisibilizar a diversos grupos sociales.

Finalmente, Yamilé Pérez Guilarte, de la Universidade da Coruña, presenta una reseña del libro *Didáctica del medioambiente en educación primaria*, recientemente publicado. Una obra que plantea “un enfoque interdisciplinar de la educación medioambiental a partir de una visión

holística del medio ambiente”, y que integra también al paisaje, por lo que el libro reseñado guarda una fuerte relación con el monográfico que se presenta en REIDICS 10.

El Equipo Editorial



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022

Recibido 21 febrero 2022

Aceptado 23 marzo 2022

## *Del análisis del paisaje a la emoción del paisaje. Aportaciones a su didáctica*

### *From Landscape Analysis to Landscape Emotion. Contribution to Landscape Teaching*

Ana María Hernández Carretero

*Universidad de Extremadura*

*Email: ahernand@unex.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2412-940X>*

Alfonso García de la Vega

*Universidad Autónoma de Madrid*

*Email: alfonso.delavega@uam.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-3984>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.6>*

---

#### **Resumen**

Las referencias culturales del paisaje resultan evidentes y expresivas en la literatura y en la pintura. En los dos últimos siglos, los rasgos culturales han ido nutriendo un concepto complejo del paisaje. El análisis e interpretación de los fenómenos naturales y humanos del paisaje ha incorporado la emotividad, la sensibilidad y la identidad, entre otros factores. Esta aportación de significado al paisaje necesita ser incorporado al corpus de la educación desde la Geografía. El artículo presenta el paisaje en las artes y su aparición en la sucesión de paradigmas geográficos. El excepcional valor científico o estético de las diferentes figuras de protección de lugares, mediante convenios y disposiciones legales, origina el reconocimiento de paisajes naturales y culturales. En todos ellos, hay elementos patrimoniales, cuya identificación y valoración, contribuye a poner en valor el paisaje y el patrimonio. Así, hay nuevos matices de significado sobre el paisaje, como son las sensaciones, las emociones y las identidades culturales. Estos matices provienen de las intervenciones artísticas e interpretaciones históricas sobre el paisaje. Y también hay que considerar las interpretaciones sensitivas que, atendiendo a la diversidad, configuran el paisaje.

**Palabras clave:** paisaje; patrimonio; didáctica del paisaje; emoción del paisaje; identidad.

---

---

**Abstract**

Cultural references are evident and expressive in literature and painting landscape. In the last two centuries, cultural features have been building a complex concept of landscape. The analysis and interpretation of the natural and human phenomena of the landscape has incorporated emotion, sensitivity and identity, among other characteristics. This contribution to landscape meaning needs to be incorporated into the corpus of education from Geography. This paper shows the landscape in the arts and its appearance in the succession of geographic paradigms. The exceptional scientific or aesthetic value of places protected originates the recognition of natural and cultural landscapes. In all of them, there are heritage elements, the identification and assessment of which contributes to enhancing the value of the landscape and heritage. Thus, new features of meaning appear on the landscape, such as sensations, emotions and cultural identities. These features come from artistic interventions and historical interpretations on the landscape. And it is also necessary to highlight the sensitive interpretations that, taking diversity into account, configure the landscape.

**Key words:** landscape; heritage; landscape didactics; landscape emotion; identity.

## 1. Introducción

*“El paisaje es todo y nada en concreto”* (Obarti, 2008, p. 545). El paisaje es un concepto que tiene múltiples acepciones dependiendo de la visión desde la que se defina. Es precisamente, esa percepción quién lo imbuye de rasgos y sentimientos. La percepción que tiene el ser humano de un paisaje depende del tiempo y su historia, de su existencia social y de su estado emocional. La percepción es crucial para la existencia del paisaje. Nogué señala que *“el paisaje solo existe en relación con el ser humano en la medida en que éste lo percibe y se apropia de él”* (2010, p.125).

En su origen, el concepto paisaje aparece vinculado a los naturalistas, que se interesan por el estudio de la gea, la flora y la fauna, aunque resaltando que este concepto no es sinónimo de naturaleza. En la actualidad, este concepto va más allá de sus valores naturales, así como culturales y estéticos, considerándose un símbolo de identidad.

Existen factores, variables y componentes que permiten visionar y catalogar de manera diferente el paisaje, por lo que ha sido contemplado, analizado, interpretado y sentido desde distintas percepciones. Será primero el arte quién descubre al paisaje, mientras que la geografía y las ciencias naturales y sociales mostrarán interés mucho más tarde.

Las diferentes perspectivas del paisaje explican el interés que tradicionalmente ha tenido para la educación. Ello ha generado un gran volumen de estudios, investigaciones, propuestas de innovación educativa, que han ido virando desde un interés exclusivo por los elementos y factores físicos y humanos, a una dimensión simbólica-identitaria.

La bibliografía al respecto es tan extensa que, una vez seleccionados y revisados las numerosas publicaciones, es posible clasificarlos, quedando catalogados en: el concepto de educación en paisaje, atendiendo a la reformulación del concepto paisaje; Las propuestas o programas didácticos concretos en la educación formal y no formal; Las experiencias didácticas realizadas dentro y fuera del aula; y, la presencia del paisaje en los *currícula* educativos y en las guías docentes de los grados universitarios.

El paisaje ha sido objeto preferente de la enseñanza geográfica, si bien, su valor como construcción social y cultural, dinámico a lo largo de la historia, permite que sea punto de encuentro y conexión entre diferentes disciplinas educativas. La didáctica del paisaje ha ido

igualmente cambiando a medida que lo hacía su definición y significado. Así, desde un punto de vista descriptivo y corológico, se pasa a una perspectiva integradora, interesada en enseñar a pensar y a reflexionar el paisaje para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica. El patrimonio se muestra como un elemento, de carácter natural y humano, que se interrelaciona con el paisaje. Así, se descubren paisajes agrarios, paisajes culturales con un elemento patrimonial sustancial en el paisaje. Este es el paisaje agrario del olivar andaluz y el paisaje ganadero de los pastizales del Valle del Pas.

El objetivo de este trabajo es recoger la concepción del paisaje desde diferentes ámbitos, desde los naturalistas hasta las ciencias sociales, pasando por las artes y las literaturas, lo que ha generado un término polisémico, lleno de matices disciplinares, que integra múltiples valores individuales y sociales y, que, por tanto, ofrece numerosas posibilidades educativas. Dichas posibilidades se alejan de la simple descripción de los paisajes y se interesa por enseñar a pensar y a reflexionar el paisaje para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica, que promueva procesos participativos, fundamentados en las propias vivencias y en las emociones y sentimientos. En definitiva, pretendemos, a través de una amplia y extensa revisión bibliográfica, interdisciplinar y desde paradigmas diferentes, resaltar su carga simbólica e identitaria, y recoger estos valores con el fin de integrarlos en la didáctica del paisaje.

#### Giner y su visión moderna del paisaje

La expresión “la geografía ciencia del paisaje” recoge la estrecha relación entre esa disciplina y este objeto de conocimiento. Consideración asumida por la generalidad de los geógrafos modernos: “me atrevería a decir que la geografía toda está contenida en el estudio del paisaje”, decía Sorre (1913).

En este contexto Ortega (2015) le otorga a Giner de los Ríos y a la ILE un destacado protagonismo en el arraigo y extensión en España de las claves de la visión moderna del paisaje, al incorporar sobre él, de forma equilibrada, la mirada científica y la artística, la explicación y la comprensión, la razón y el sentimiento (Gómez Gutiérrez, 2016), y al extender su influencia a otros ámbitos intelectuales como los artísticos (en especial a los escritores y pintores de la denominada generación del 98) e, incluso, los deportivos interesados por el paisaje. Empapado de las ideas del krausismo, Giner se interesa no sólo por el mundo externo y su apariencia, sino también por el interno, y traslada estas concepciones desde la literatura y la historiografía de los pueblos a la consideración de su paisaje. Estos planteamientos incluían, a través de la práctica de las excursiones, el acercamiento a la naturaleza y la observación directa como estímulos a la curiosidad en el estudio del paisaje, como fuentes de reflexión (González Ruiz, 2015). Desde el ideario de la ILE se entiende que el contacto con el paisaje permite educar la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, a la vez que ayuda a incrementar y afinar las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona (Ortega, 2003).

La huella de la enseñanza gineriana no se puede documentar siempre con textos, porque lo más valioso de la tarea formativa que realizó dependía primordialmente de la práctica (itinerarios, visitas, excursiones). En su artículo “Paisaje” (escrito en 1885 y reproducido en 1965 en México por la Corporación de antiguos alumnos de la ILE) Giner de los Ríos perfila su concepto

de paisaje. Describiéndolo y analizándolo, hablaba de las relaciones entre el medio y el hombre para pasar a ejemplificar y poner de relieve la belleza del paisaje castellano.

El planteamiento de Giner no se contentaba con la descripción y la interpretación de las formas del paisaje, perseguía también adentrarse en la comprensión de su sentido, en la valoración de sus rasgos cualitativos, para interpretarlo, sentirlo y disfrutarlo, y con ello expandir “la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales” (Giner de los Ríos, 1886). Con estas ideas queda justificada la apreciación que, al respecto, manifestaba Zulueta (1915) de Giner de los Ríos: “poetizaba el paisaje”.

## 2. La visión del paisaje desde la pintura y la literatura

El sentimiento por el paisaje surge, por primera vez, en China, en el siglo IV, dotado de valores estéticos y espirituales. En el mundo occidental, la experiencia sociocultural del paisaje es mucho más tardía e imaginativa. En la pintura, el paisaje se muestra ilustrado con formas creativas e irracionales (Clark, 1971). Hay precedentes anteriores, si bien, no será hasta el Renacimiento cuando se registra el primer paisaje en la pintura. Clark (1971) reconoce en la *Adoración de Gentile da Fabiano* (1423, *Galleria degli Uffizi*) elementos simbólicos y realistas del paisaje. A lo largo del siglo XV, se suceden representaciones realistas del paisaje. Este es el caso de paisaje de fondo que se representa en la ventana de La Madonna del canciller Rolin de Van Eyck (1433, Museo del Louvre).

Paisaje y pintura marcharon juntos durante las primeras décadas del siglo XIX, fundamentalmente durante el Romanticismo, en un intento de mostrar las extraordinarias bellezas de los lugares más espectaculares de la tierra, resaltando la grandiosidad de la naturaleza. Las representaciones de los paisajes de Constable (Fig. 1) poseían un estilo propio de pintar, donde mezclaba los ambientes rurales y el realismo de la naturaleza (Moore, 2015). Turner expresa lagos, arboledas, caseríos, cascadas y glaciares en la pintura (Fig. 2), como afirma Martínez de Pisón “es casi el estudio de un geógrafo” (2017a, p. 119).

Al final del XIX, el excursionismo impulsó el conocimiento experimental y vivencial del paisaje de montaña. Los viajes publicados de Töpffer a mediados de siglo tuvieron una triple repercusión. Estas vertientes, vinculadas al excursionismo, eran: pedagógica, literaria y gráfica, con una influencia directa en la renovación pedagógica a través del excursionismo en la Sierra de Guadarrama (Martínez de Pisón, 2017a). En este impulso del conocimiento próximo del paisaje destaca Viollet-le-Duc, un arquitecto que realizó cientos de dibujos sobre el Macizo del Mont Blanc, donde se identifican numerosas formas de relieve glaciar y los paisajes alpinos (Violet-le-Duc, 1876).

**Figura 1**

*Landscape Ploughing Scene in Suffolk, 1814. J. Constable (1775–1851)*



Fuente: National Gallery of Australia, Canberra.

Con la literatura decimonónica, el paisaje se convierte en el protagonista de las formas de vivir, de la cultura peculiar e, incluso, del carácter de los pueblos. En España se asiste a una proliferación de artistas que recrean todos los paisajes españoles, aportando sentimentalismo a los paisajes agrarios regionales. Rosalía de Castro se refiere a los paisajes de la vida rural gallega; Fernán Caballero pinta las haciendas y paisajes andaluces; Gabriel y Galán la visión de Castilla y Extremadura; etc. Sin embargo, será la Generación del 98 quién percibió el paisaje mucho más allá de la estética, entendido como representación y reflejo de los valores que se consideraban característicos de la historia y de la identidad de España. Martínez de Pisón afirma que el 98 “enseñó a mirar y a ver, enseñó a entender y otorgó un valor al yermo, al río, al peñasco, a la mata y a la montaña” (2008, p. 51).

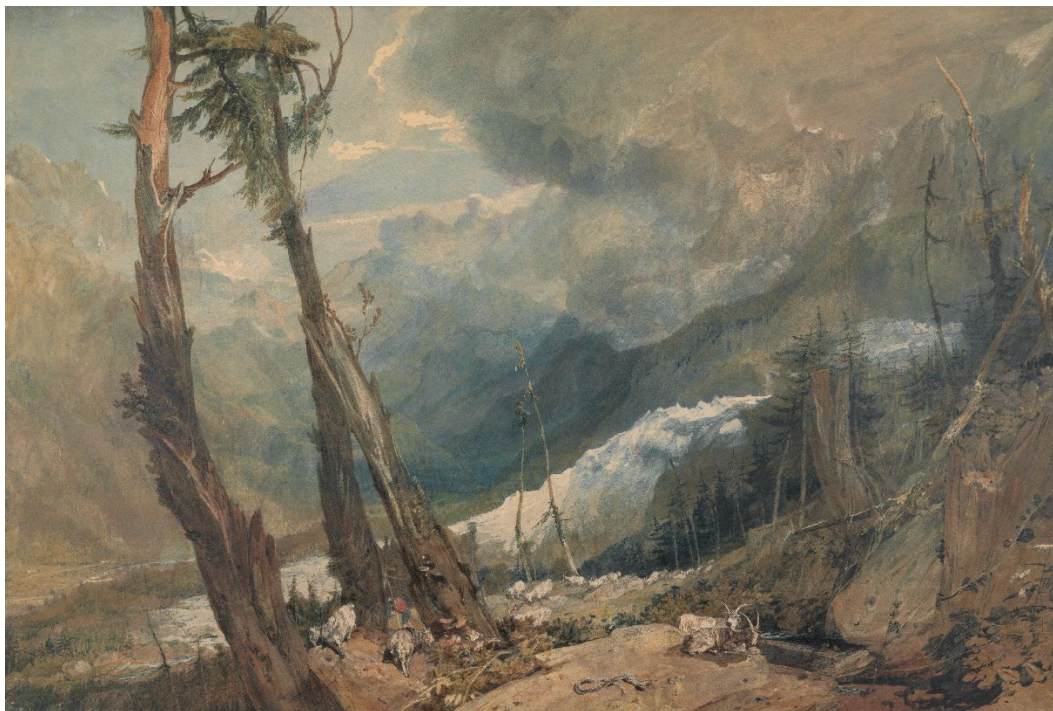
Unamuno ofreció numerosos ejemplos de ese modo de entender y valorar el paisaje. Fue un consumado paisajista, y sus visiones de ese paisaje aunaron el interés por los rasgos naturales y geográficos y la atención hacia las dimensiones simbólicas. Para Unamuno, el paisaje, a pesar de toda su dimensión de espectacularidad- es originariamente tiempo, no tanto físico, sino tiempo histórico y, ante todo, tiempo existencial. Así, “la raíz última del paisaje está en el sujeto, es un estado de conciencia, el paisaje objetivamente no existe, a lo sumo es sin la mirada del hombre un casi-paisaje” (López Ontiveros, 2009, p. 129).

Para el filósofo español, Ortega y Gasset, el paisaje constituye, igualmente, el lugar de correspondencia entre cultura y territorio: “La patria es el paisaje: el paisaje es nuestro ser mismo” (citado por Núñez, 2008, p. 106). Resalta, además, su connotación histórica y con ello refuerza su carácter cultural, su identidad, “la historia de un pueblo es inseparable de su paisaje (y éste) se convierte así en una referencia histórica fundamental, en un signo visible de la identidad colectiva de los pueblos” (citado por Gómez Mendoza, 2008, p. 18).



**Figura 2**

*Glacier and Source of the Arveyron, Chamonix. 1803. J. M. W. Turner (1775–1851)*



Fuente: Yale Center for British Art, Paul Mellon Collection.

### 3. El paisaje para la Geografía

Alexander von Humboldt y Karl Ritter entienden que el objetivo formal de la geografía era descubrir las conexiones entre los fenómenos naturales y humanos. Se centraban en las interconexiones entre los elementos materiales e inmateriales, entre los paisajes y los grupos humanos. El objetivo de los trabajos de Humboldt era el estudio de la armonía de la naturaleza, un todo de partes íntimamente relacionadas, movido por fuerzas internas. Esta conciencia del todo, al encadenar los elementos con la mirada, creaba el paisaje, un concepto que unificaba elementos, emociones y conciencia del todo. Humboldt afirmaba que *“el gran carácter de un paisaje, y de toda la escena imponente de la naturaleza, depende de la simultaneidad de ideas y sentimientos que agitan al observador”* (1874, p. 7). Se concibe el paisaje como un todo, una unidad organizada y compleja, producto de la integración de los elementos que componen la superficie terrestre.

El método de aproximación a este objeto de conocimiento es la inducción, el método de transmisión del conocimiento científico es la descripción, y el modelo de descripción razonada de Humboldt son los Cuadros de la Naturaleza. A través de los Cuadros de la Naturaleza, Humboldt describió los paisajes globalmente, desde una perspectiva en la que se mezclaba lo objetivo y lo subjetivo. Humboldt consideró que:

Todo lo que tiende a reproducir la verdad de la naturaleza, da nueva vida al lenguaje, ya se trate de describir la impresión sensible producida en nosotros por el mundo exterior, ya nuestros sentimientos íntimos y las profundidades en que se agita nuestro pensamiento (Humboldt, 1876, pp. 256-257).



Es decir, se acerca a los paisajes desde la mirada explicativa (Ortega Cantero, 2012). Una mirada objetiva, que también contempla las condiciones subjetivas y personales.

A finales del s. XIX, la idea de paisaje empieza a cambiar. Se comienza a hacer referencia a una serie de elementos característicos que le dan identidad a un lugar, con carácter homogéneo, que permite diferenciar una porción de territorio de otra. Frente a la importancia concedida a los factores naturales por la escuela alemana, la escuela francesa impulsaba la dimensión humana en el paisaje. Así, el paisaje sintetiza la historia de las relaciones entre la actividad humana en el medio natural.

Para la escuela francesa, todos los hechos humanos están teñidos de contingencia, de libertad y son imprevisibles, lo que generará espacios modelados por el hombre a lo largo de la historia. Unos espacios o regiones, como asiento de grupos sociales que se han comportado de manera diferente y han modelado regiones individualizadas. Para Vidal de la Blache, acercarse al paisaje es la mejor manera de entender lo que son y significan las realidades geográficas (y sus proyecciones históricas y nacionales), que siempre se expresan fisonómicamente, a través de formas visibles. En los rasgos fisionómicos del paisaje, busca el carácter histórico y nacional de cada región.

Vidal de la Blache entiende que la interconectividad entre naturaleza-cultura aportará un carácter distintivo a la región, que la hará única y diferente y ello se visualiza a través de su paisaje. Este enfoque regionalista tiene su prolongación en el ensayo sobre las regiones naturales española, basado sobre factores naturales (relieve, clima, vegetación y fauna) y la acción antrópica. Dantín (1922) establece entre estos factores una interrelación jerárquica, así como simultánea entre los fenómenos identificados.

Sauer mantuvo estos mismos enunciados para América en los años veinte y treinta del siglo pasado, donde introduce la historia como elemento explicativo de los paisajes, modo similar al método utilizado en Francia. En los años 1920 acuñó el concepto de paisaje cultural que expresa así: *“La cultura es el agente, el área natural es el medio, el paisaje cultural es el resultado”* (Sauer, 1925, p. 46). Plantea una metodología para explicar cómo los paisajes culturales son creados a partir de formas superpuestas al paisaje natural.

La documentación catastral y el parcelario resultan ser evidencias de los cambios en el paisaje agrario y, por tanto, en la historia de sus pueblos (Bloch, 1929). Schlögel (2007) afirma que la lectura de los paisajes sea la clave de la historia de los pueblos y la sociedad. La interpretación de la historia en los paisajes conduce a identificar las relaciones entre lugares y hechos históricos, así como a la posibilidad de una reinterpretación para su divulgación (Sánchez Rico, 2020).

A partir de las influencias de la Teoría General de Sistemas y el Estructuralismo, la geografía empieza a perder el interés por la fisonomía del paisaje. A partir de esos paradigmas se centra en la búsqueda de las estructuras territoriales internas, conectadas por relaciones de causalidad. Como indica Obarti *“lo que va a importar no es la forma sino el proceso de formación; y no será la estructura, sino la relación de elementos que puede llegar a dar estructura a lo relevante”* (2008, p. 556). En esta teoría, la presencia y actividad humana forma parte importante de la estructura, incluso con capacidad para modificarla.

En el último tercio del siglo XX, la Geografía del Comportamiento y de la Percepción mantiene la necesidad de alcanzar una visión más profunda, rica y matizada en el estudio de las relaciones hombre-medio. Se interesa, sobre todo, por el modo en que el individuo, y no los grupos sociales, percibe la realidad y cómo esta percepción determina las repercusiones que su comportamiento tiene en el espacio. Esta corriente emplea un nuevo modelo del medio, que tiene en cuenta no solo lo tangible, sino también los factores culturales, socio-personales y psico-personales, que actúan como filtros a través de los cuales el hombre percibe su entorno. Este modelo centrado en la dimensión subjetiva solo se aplica a estudios espaciales de pequeño tamaño, donde adquiere una gran importancia los métodos de análisis multidimensionales para la valoración de los datos.

El paradigma de la corriente de la percepción resulta, especialmente, significativo por las múltiples aportaciones que desde el punto de vista teórico y práctico realiza a la enseñanza de la geografía (Bosque, 1992; Marrón Gaité, 1999). Ello ha generado un acercamiento a la psicología que se refleja en el desarrollo de la psicología ambiental, que apuesta por un modelo de enseñanza que reivindica la exaltación de la individualidad y considera al educando como un ser con pensamiento autónomo y mediatizado por procesos cognitivos. Así, propugna la participación activa del educando en la elaboración de su propio saber y, en consecuencia, la necesidad que, antes de iniciar su acción didáctica, los docentes indaguen en las ideas previas que el alumnado tuviera acerca de los fenómenos, hechos o conceptos que se proponen trabajar, así como en los condicionamientos psicológicos que operan en los procesos de aprendizaje (Marrón Gaité, 1999, p. 106).

Las respuestas más extremas al neopositivismo vendrán de las otras dos corrientes geográficas, acordes a una perspectiva más histórico-social. Consideran el paisaje como la expresión espacial de las formas socioeconómicas, interacciones de la sociedad y la naturaleza a través del tiempo. Estas corrientes se interesan por temas como las relaciones entre poder y desigualdad social, por la geografía de género, etc. Y, en relación con ello, se preocupan, además, por la formación del profesorado que debe ser consciente y crítico con las realidades y problemáticas sociales.

Una de las últimas corrientes impulsadas desde Francia es la renovadora propuesta del sistema GTP (Geosistema, Territorio, Paisaje). Renovación que viene a raíz de los problemas medioambientales, de la destrucción de los paisajes y de su valoración como naturaleza-cultura a partir de la Convención Europea del Paisaje. El sistema GTP presenta nuevos planteamientos conceptuales, epistemológicos y metodológicos en el estudio del paisaje. Bertrand, uno de los principales impulsores del «paisaje integrado» o «ciencia del paisaje», entiende el paisaje como aquello que *“pertenece a todos y cada cual lo vive y lo concibe a su imagen, según sus sueños y proyectos”* (Bertrand, 2008, p. 19), y que, como él mismo reconoce, *“el paisaje se vive al ritmo cada vez más acelerado y entrecortado de nuestros desplazamientos, a velocidades diferentes, bajo perspectivas diferentes, con preocupaciones diferentes”* (p. 21).

Este enfoque integrador y sistémico del paisaje ejerce una influencia en las investigaciones que tratan de identificar los elementos que singularizan los paisajes. Tricart (1993) avanza hacia una geografía aplicada sobre el territorio, donde contempla la interrelación entre ecosistema y el

geosistema de Bertrand. De ideal manera, Ab'Sáber (2003) establece una división del territorio brasileño por dominios, donde la morfología, la vegetación y el clima interactúan para identificar y definir los paisajes. El caso gráfico y expresivo más evidente para clasificar los paisajes corresponde a la edición del Atlas de Paisaje de España (Mata y Sáinz, 2004).

El creciente interés por el paisaje en los últimos años no está solo vinculado con los problemas de degradación que viene sufriendo, sino también con el papel que el paisaje tiene y ha tenido siempre en la formación y consolidación de identidades territoriales *“La gente se siente parte de un paisaje, con el que establece múltiples y profundas complicidades. Este sentimiento es legítimo, ancestral y universal...”* (Nogué, 2008a, p. 222).

Está claro que la degradación, destrucción y modificación de nuestros paisajes, de los paisajes con los que nos identificamos, y la construcción de otros homogéneos, sin zonificaciones claras, “edificados” rápidamente, no genera un sentimiento de identidad de la sociedad con ese paisaje. Así lo recoge Gómez Mendoza (2008):

La intensidad y generalidad de los cambios que afectan hoy al paisaje se están traduciendo en deterioro, banalización y pérdida de tramas paisajísticas sobre extensiones tan amplias como para afectar al mismo carácter de una comarca o de un lugar. Son sustituidos por nuevas configuraciones, repetitivas y banales, sin integración alguna con las tramas heredadas, extravagantes si no fuera por su extensión, extemporáneas si no fuera por su actualidad (p. 31).

En suma, la construcción teórico-metodológica de la ciencia del paisaje ha recorrido un tortuoso camino donde cohabitan los elementos naturales y culturales, las observaciones objetivas con las miradas subjetivas, donde se registran evidencias materiales y se describe lo inmaterial, donde tiene lugar los hechos antrópicos y los procesos sociales y, finalmente, donde convive la realidad natural y la imaginación humana. El paisaje se presenta, por tanto, como un término polisémico, lleno de matices disciplinares y posibilidades educativas. Así como difícil de concretar en un corpus teórico-metodológico que permita orientar unas referencias claras y comúnmente aceptadas para el desarrollo y aplicación educativa.

#### **4. La Convención Europea del Paisaje**

La toma de conciencia sobre la degradación y destrucción de los paisajes y su sustitución por paisajes despersonalizados, banales, ha impulsado, en buena medida, posiciones de defensa en favor del paisaje y propició, en el año 2000, la firma, en Florencia, del Convenio Europeo del Paisaje (Unión Europea, 2000). Dicho Convenio supone un nuevo enfoque en el entendimiento del paisaje, lo convierte en un bien público generalizado a todo el territorio, objeto de derecho de todas las poblaciones y para cuyo disfrute es preciso generar actitudes no sólo de protección, sino también de gestión y de ordenación (Obarti, 2008, p. 576).

Por tanto, el objetivo principal del Convenio de Florencia es la promoción de la protección, gestión y ordenación de los paisajes europeos y 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 (art. 1<sup>a</sup>) que ratifica el lazo profundo entre el territorio y las personas que lo habitan y lo perciben.

Este vínculo exige una aproximación desde diferentes perspectivas disciplinares, que aporten una formación integral sobre el paisaje.

El convenio marca unas líneas maestras, que deberá cumplir cada parte, sobre las que deberán arbitrarse determinadas prácticas comunes que afectan, sobre todo, a los distintos mecanismos de actuación sobre el paisaje. De hecho, en virtud del Artículo 5, se incentiva el compromiso a reconocer jurídicamente la identidad de los paisajes; a aplicar medidas de protección, gestión y ordenación, así como a impulsar la participación pública en todo aquello que afecte en materia de paisaje. En el Artículo 6b se proponen una serie de medidas específicas para su consecución, que hacen referencia a la formación y educación. Por una parte, unas medidas que se dirigen a la formación de especialistas en la valoración de los paisajes e intervención en los mismos. Y, por otra, las medidas destinadas a la formación escolar y universitaria, que aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión, ordenación y sensibilización.

Desde la publicación del Convenio han sido presentadas varias recomendaciones europeas de carácter orientativo y consultivo en 2008 y 2014. También se han desarrollado otras recomendaciones con intención educativa, incluso con recursos educativos sobre el paisaje en 2009 y 2015 (García de la Vega, A. 2019). El Convenio se presenta como una gran oportunidad para el paisaje en tanto que significa un compromiso y un respaldo institucional en materia de iniciativas legislativas y políticas, aunque también científicas y educativas. Desde su firma se ha asistido a la aprobación de leyes específicas de paisaje, a la redacción de planes de ordenación del paisaje, proyectos y publicación de monográficos, celebración de talleres, congresos y seminarios. Y también se han creado instituciones, como el Observatorio de Paisaje. Entre ellas, 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. En este Plan, la definición de Paisaje Cultural contempla, de manera específica, tres elementos necesarios: el espacio, el tiempo y las sociedades y personas:

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<sup>1</sup>.

En definitiva, diversas y diferentes actividades para tratar de reflexionar, desarrollar, discutir y difundir sobre metodologías de aplicación para llevar a cabo la ordenación y gestión de este recurso que cubre todo el territorio. A ello hay que sumar el interés que el campo de la educación muestra también por el paisaje cultural que cómo elemento del patrimonio cultural tiene grandes potencialidades como recurso didáctico y educativo.

## 5. El patrimonio y el paisaje

En la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural se establecieron un conjunto de pautas de intervención para conservar el patrimonio cultural y natural de humanidad y se elabora un listado de bienes a proteger y conservar (UNESCO, 1972).

---

<sup>1</sup> <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/paisaje-cultural/definicion.html>

En la Conferencia Mundial sobre el Patrimonio Cultural se incluyen aquellas manifestaciones culturales inmateriales en el patrimonio (UNESCO, 1982). De hecho, según señalan Santacana y Lloch (2015), el carácter inmaterial de los objetos proporciona significado al patrimonio. Incluso, podría afirmarse que el valor del patrimonio es su legado vivencial de la ciudadanía. Liceras (2016) refuerza el factor dinámico en el patrimonio, como un valor de continuidad en la tradición social. En la misma línea de pensamiento que el paso del tiempo en el patrimonio conforma a éste como mensajero de cultura (Ballart y Tresserras, 2001).

En la Ley Orgánica, 17/1985, de Patrimonio Histórico Español se mencionan los principales valores del patrimonio: histórico, artístico, arqueológico, científico, técnico o cultural, etnográfico, etnológico, antropológico, económico, estético, sensorial, botánico, de uso y disfrute y paleontológico. Sin embargo, existen otros valores donde entran en juego las personas y adquieren unos valores más personales, emotivos, familiares e identitarios. Fontal (2013) considera determinante el valor que las personas otorgan al patrimonio. Incluso, se podría contemplar la relación entre personas al atribuir al patrimonio significados como la identidad.

Así, las características del patrimonio adquieren diversas dimensiones sociales y perspectivas culturales. Entre ellas, Querol (2010) destaca tres rasgos esenciales en el patrimonio cultural: naturaleza social, naturaleza no regenerable y contextos sociales olvidados. El carácter de naturaleza social se refiere al patrimonio dedicado al servicio de la sociedad. Para ello, resulta necesario su accesibilidad. Así, la figura de Bienes de Interés Cultural refuerza la gestión administrativa, aunque restringe las acciones divulgativas y educativas. La naturaleza no regenerable se refiere a aquel patrimonio cultural, que se vincula a la destrucción irreversible del bien. Esto solo es posible solventar mediante políticas de conservación y educación, especialmente, los programas educativos y las intervenciones de mediación cultural y didáctica en museos, yacimientos y centros de interpretación de la naturaleza. Por último, los contextos sociales olvidados requieren un impulso educativo y cultural para poner en valor esos espacios patrimoniales.

La definición del patrimonio natural se abordó en la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural (UNESCO, 1972), considerando tres tipos: monumentos naturales, formaciones geológicas y lugares naturales, en todos los casos, de valor universal excepcional estético o científico. En el primer caso, se puede mencionar la “Ciudad Encantada de Cuenca”. En segundo lugar, las formaciones geológicas o ecológicas, como el “Flysch”, localizado en Zumaia. Y, en tercer lugar, aquellos espacios naturales delimitados bajo su perspectiva científica o estética, que requieran la conservación, como sería el Circo y la Laguna de Peñalara en la Sierra de Guadarrama.

Los dos primeros Parques Nacionales se crearon a través de la Ley del Ministerio de Fomento de 7 de diciembre de 1916. Estos Parques Nacionales fueron: la Montaña de Covadonga, que comprende el macizo de Peña Santa en los Picos de Europa, ley de 22 de julio de 1918 y el Valle de Ordesa en los Pirineos por un Real Decreto de 16 de agosto de 1918. La Junta de Parque Nacionales, fundada por el Real Decreto de 23 de febrero de 1917 promovió los Sitios y Monumentos naturales de interés nacional, creados por la Real Orden de 15 de julio de 1927.

La Ley de Parques Nacionales se derogó con la Ley de Montes de 1957. En la década de 1970, tras la creación del Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza se impulsan nuevas figuras de protección, como la Reserva Natural. La Ley de Conservación de Espacios Naturales de 1989 abarca una nueva figura de protección, el Paisaje Protegido, aunque no alcanzaría su mayor expresión hasta el Convenio Europeo del Paisaje de 2000. Posteriormente, se han definido otras figuras de protección y conservación, como los Lugares de Interés Comunitario (Unión Europea, 1992). Estos Lugares aparecen definidos en la normativa 92/43/CEE de la Unión Europea. Esta figura sería previa a la definición de las Zonas de Especial Protección de las Aves. En España tienen la consideración de 'áreas protegidas por instrumentos internacionales' según la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de Biodiversidad se definen los geoparques. En todo caso, el territorio bajo una interpretación cultural conlleva una reorganización estética y ética, definiendo un paisaje (Martínez de Pisón, 2017b). Las representaciones artísticas y sociales constituyen un alcance en la construcción del paisaje.

En el conjunto del patrimonio natural, según algunos países y más tarde la UNESCO, se encuentran definidos paisajes bajo diferentes figuras de protección. Los paisajes de montaña dominan esta dedicada protección y conservación. Martínez de Pisón (2018) señala que, desde la Edad Media, aparecen sucesivas figuras literarias y artísticas sobre la montaña, Dante y Petrarca, Rousseau y Humboldt y también Durero, Brueghel, Turner y Cézanne. El paisaje aparece en la creación literaria como reflejo vital hacia la experiencia, sensibilidad... El territorio transformado por la actividad humana genera un patrimonio territorial (Silva Pérez, 2009). Los cambios conceptuales sobre el paisaje han ido precisando una tipología. Así, los paisajes rurales se conciben como paisaje cultural, según el Plan de Paisaje cultural (2015). El paisaje cultural se concibe como patrimonio en el caso de los paisajes urbanos (Whitehand y Gu, 2010) e incluso abordar un término complejo, lugar patrimonial como paisaje (Cai, Fang, Zhang, y Chen, 2021).

La naturaleza exige plantear la interacción de cultura y sociedad desde una perspectiva ciudadana, donde se incorporen otros significados. Esto es, como expone Bruner (1988), la cultura debe promover la interacción de significados sociales y conducir a elaborar un conjunto de normas que permita la acción. En definitiva, propone la necesidad de establecer un diálogo entre las intervenciones artísticas en el paisaje y las nuevas formas de interpretar los paisajes.

## 6. La didáctica del paisaje

Podríamos considerar a Rousseau (1712-1778), como el precursor de la enseñanza basada en la percepción del paisaje. En su obra Emilio o de la Educación, plantea el contacto permanente con la naturaleza que nos rodea, afirmando que "*la observación de la Geografía local le llevará (al alumno) a la formulación de las leyes naturales que con otros sistemas educativos han de aprenderse de memoria*" (Aldana, 1974, p. 52). Pero será la Escuela Nueva, a finales del siglo XIX, que busca una enseñanza activa por parte del alumnado y una formación integral, quién descubre en el paisaje los valores y los significados educativos

En España, será Giner de los Ríos quien introdujo los principios de la Escuela Nueva a través de la Institución Libre de Enseñanza. La gran atención prestada al paisaje por Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza se tradujo en su valoración patrimonial y simbólica y en su

conversión en paisaje nacional. La valoración patrimonial tuvo dos vertientes diferentes y complementarias: la que se refiere al patrimonio histórico y artístico, y la que atañe a la naturaleza, a los componentes naturales del paisaje. Serán dos de sus objetivos principales: conocer tanto los elementos naturales de ese paisaje, como acercarse al patrimonio histórico y artístico de España, en el que podían conocer y comprender la identidad del pueblo español. Así lo entendía Giner de los Ríos:

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... Favorece la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales (citado en Ortega Cantero, 2003, p. 25).

Tradicionalmente, el paisaje ha sido un objeto preferente de la enseñanza geográfica, pero su valor como construcción social y cultural, dinámica a lo largo de la historia, permite que sea punto de encuentro y conexión entre diferentes disciplinas. Tal como señala Liceras (2016) *“el espacio geográfico, en sus múltiples elementos y dimensiones, adquiere su mejor concreción en los paisajes”* (p. 141). El espacio, uno de los ejes prioritarios en la enseñanza de la Geografía, se considera soporte de los hechos y procesos físicos y humanos que se producen en él. El conocimiento de la morfología del espacio, desde esta visión, hace hincapié en la acción y actividades de los hombres, que se entiende como una construcción social que es percibida por el individuo o la colectividad. El paisaje permite desarrollar la capacidad espacial del individuo, conocer el territorio y, además, impulsa el sentimiento de arraigo, aprecio y protección de su entorno.

El conocimiento del espacio geográfico debe realizarse a través del contacto con el entorno inmediato, que permita al niño situarse en un espacio y reconocerlo, a través de la exploración y el descubrimiento. Además, la integración del espacio geográfico y el subjetivo favorecerá aptitudes de compromiso, respeto, concienciación, es decir, se busca educar para actuar, partiendo de la autorreflexión y autoevaluación críticas (Freire, 1990).

Otro de los ejes principales del paisaje es el tiempo, tal como señala entre otros Martínez de Pisón, *“los paisajes son acumuladores de herencias que fijan el proceso que los forma: son productos y muestras de su historia”* (2009, p. 330). Un tiempo que no se limita al pasado y al presente, sino que, como indica Nogué (2008b), nos habla también del futuro. La lectura del paisaje favorece el desarrollo de la conciencia histórica, su pasado está presente en el paisaje actual, nos habla de las sociedades anteriores y nos da las claves para entender la actual y argumentar un futuro (Santisteban y Pagés, 2011).

Castiglioni (2012) muestra cuatro niveles de lectura del paisaje: denotativa, connotativa, interpretativa y temporal. La lectura denotativa se refiere a la identificación de los elementos bióticos y abióticos del paisaje. La lectura connotativa atañe a las sensaciones, emociones y valores que adquiere el paisaje. La interpretación del paisaje supone interrelacionar los factores naturales y humanos. Y la lectura temporal agrega el componente de tiempo como factor de transformación en el análisis e interpretación del paisaje. Estos cuatro niveles de lectura del paisaje resultan ser

complementarios para los procesos de identificación, análisis e interpretación del paisaje, así como las apreciaciones sensibles y emotivas.

En dicho análisis e interpretación del paisaje confluyen diferentes escalas temporales, incluso se solapan la escala geológica e histórica. Así, por una parte, la escala del tiempo geológico se relaciona con la morfología del relieve, los cambios climáticos, la sucesión del tapizado vegetal, el ritmo de maduración de los suelos. Por otra parte, la escala del tiempo histórico se mueve la evolución-sustitución de los sucesivos modelos socio-territoriales (Jiménez y Porcel, 2008). Todos estos procesos temporales de diferente duración ocurren superpuestos, interactivos, se abarcan unos a otros. Algunos de ellos se pueden apreciar de manera directa, pero otros son apenas imperceptibles, por lo que es necesario instruir al observador para su análisis y comprensión. Interesante es, igualmente, observar el cambio de ritmo de las transformaciones en el paisaje a través de la intervención humana, con episodios acelerados a partir de la revolución tecnológica y del desarrollo del capitalismo. Asimismo, hay que tener en cuenta que no solo cambian los paisajes, sino que también cambia, evoluciona la mirada que los observa, *“cada época y cada cultura muestra un aprecio especial por formas específicas del paisaje con las que se identifica y llega a sacralizar”* (Durán, 2009, p. 32).

En definitiva, parece que el paisaje es un producto social resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y de la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado. En los paisajes coinciden tanto los elementos físicos, tangibles, como los valores, sentimientos e ideas, los elementos intangibles plasmados en el mismo. En consecuencia, el valor educativo del paisaje radica en sus contenidos como en los valores y actitudes que transmite:

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 menos relevantes (Nogué, 2017, p. 10).

Desde esta perspectiva, entender los paisajes supone comprender a los grupos sociales y a los pueblos que lo han habitado y lo habitan, respetar las identidades territoriales, así como fomentar la convivencia entre las poblaciones y sociedades. Como señala Liceras (2018), se pretende el estudio del paisaje desde una triple perspectiva: el paisaje como ciencia, como cultura y como identidad.

Plantea Núñez (2008) que para apreciar el paisaje debemos recibir una cierta educación, y ello, no depende de un deseo individual, sino que proviene de un colectivo humano. De esta manera, se debe incentivar no solo el respeto por el paisaje, sino sobre todo la implicación de las sociedades en la transformación de sus paisajes, por ello, la participación ciudadana es un requisito fundamental en el que debemos educar. Como señala Nogué *“sólo a través de auténticos procesos participativos es posible transformar el territorio y sus paisajes sin que aquél pierda su discurso y éstos su imaginario”* (2008a, p. 238).

Pero, para lograr estos fines, la enseñanza del paisaje tiene ante sí un importante reto, pues debe fundamentarse en una didáctica humanística del paisaje que permita *“comprender la diversidad del mundo, examinarlo críticamente y valorar los aspectos éticos y estéticos que hacen que el paisaje sea socialmente satisfactorio”* (Alomar, 2018, p. 21). En consecuencia, deben



incentivarse pedagogías activas, vivenciales, personalizadas y argumentales en primera instancia. El paisaje se aprende a través de la experiencia, es, por tanto, un entendimiento vivencial, un descubrimiento y un conocimiento personal y hondo. Si bien, el paisaje es, también, un aprendizaje mediante un conocimiento formal, externo, estereotipado y organizado por otros. Ambos, información y experiencia, son claves para lograr el aprendizaje. Es éste el tipo de aprendizaje que se debe anhelar, porque éste es el que genera sentimientos y valores de identidad y respeto.

A través de la observación y de la percepción racional se buscan explicaciones y causas para interpretar un paisaje. Por tanto, estamos enseñando al alumnado a construir conocimientos científicos, lo que supone identificar los elementos que integran un paisaje, así como a reflexionar sobre las relaciones de conexión, con sus causas y consecuencias. Pero, además, no hay que olvidar el aspecto más importante de la ciencia, su compromiso con la justicia y la ética. Hay experiencias artísticas sobre espacios urbanos deteriorados y abandonados, que originan un paisaje musealizado (Derosas Contreras y García de la Vega, 2019). La intervención artística en determinados espacios naturales y urbanos han impulsado nuevas figuras de protección de la naturaleza (Derosas Contreras, 2020).

En definitiva, a los múltiples valores que integra el paisaje: estéticos, naturales y ecológicos, productivos, históricos, sociales, religiosos y espirituales, simbólicos e identitarios (Nogué y Sala, 2008), hay que sumar el valor educativo del estudio del paisaje. Interés que viene avalado por los argumentos recogidos por Licerias (2003): su carácter integral y complejo que permite un acercamiento interdisciplinar; desarrolla la capacidad de percepción, descripción e interpretación; fomenta valores y actitudes fundamentales para la educación en ciudadanía; adaptación al desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes; motiva el interés de los estudiantes y favorece la construcción de los aprendizajes; son algunos de las razones esgrimidas para su consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **7. Consideraciones finales**

El paisaje, como paradigma geográfico, lleva un proceso histórico de construcción conceptual, añadiendo múltiples matices de significación natural y cultural. Si bien, la identidad y la percepción, entre otros, le proporciona unos rasgos más próximos a la concepción patrimonial de aquellos paisajes transformados por la actividad humana. El recorrido conceptual del paisaje y del patrimonio poseen una distinguida discusión académica. El trazado diluido en el currículum obliga a orientar diferentes estrategias didácticas que conduzcan al aprendizaje del paisaje y, si cabe, a su interrelación con el patrimonio.

La incorporación del patrimonio en el aprendizaje del paisaje proviene de dos caminos. Por un lado, el primer camino consiste en la identificación de los elementos del patrimonio que forman parte de los paisajes. Entre estos elementos se pueden encontrar aquellos que forman parte de las transformaciones territoriales a lo largo de tiempo, dando lugar a unos paisajes culturales. Sin embargo, hay unos nuevos elementos, que corresponden a aquellas intervenciones artísticas más recientes, que modifican lugares dando lugar a paisajes transformados. Por otro lado, el segundo recorrido proviene del reconocimiento de paisajes naturales y culturales, donde los elementos

patrimoniales forman parte de los paisajes. En este recorrido, hay que incluir la aparición de los rasgos emocionales, sensibles e identitarios, que aportan nuevas percepciones al paisaje.

### Referencias bibliográficas

- Ab'Sáber, A. (2003). *Os dominios de Natureza no Brasil*. Atelie Editorial.
- Alomar, G. (2018). Por una didáctica humanística del paisaje ante la encrucijada de su duplicidad epistémica. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 12-25.
- Ballart, J. y Tresserras, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Ariel.
- Bertrand, G. (2008). Un paisaje más profundo. De la epistemología al método. *Cuadernos Geográficos*, 43, 17-27.
- Bloch, M. (1929). Les plans parcellaires, *Annales d'Histoire économique et sociale*, 1, 60-70.
- Bosque, J. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Oikos-Tau.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cai, Z. ; Fang, C.; Zhang, Q. y Chen, F. (2021). Joint development of cultural heritage protection and tourism: the case of Mount Lushan cultural landscape heritage site. *Heritage Science*, 9, 86. <https://doi.org/10.1186/s40494-021-00558-5>
- Castiglioni, B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo, *Educación y Futuro*, 27, 51-65.
- Clark, K. (1971). *El arte del paisaje*. Seix Barral.
- Dantín, J. (1922). *Ensayo acerca de las regiones naturales de España*. J. Cosano.
- Derosas Contreras, D. y García de la Vega, A. (2019). Museo a cielo abierto de San Miguel como experiencia de paisaje musealizado, *Diferents. Revista de museus*, 4, 98-111.
- Derosas, D. (2020). *Análisis del paisaje musealizado. Cuatro estudios de caso*, Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Durán, M. A. (2009). Paisajes del cuerpo. En J. Nogué (Ed.). *La construcción social del paisaje* (pp. 27-61). Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje, *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77.
- Gómez Mendoza, J. (2008). La mirada del geógrafo sobre el paisaje: del conocimiento a la gestión. En J. Maderuelo (Coord.) *Paisaje y territorio* (pp. 11-56). Abada.
- Humboldt, A. von. (1874). *Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*. Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, Editores.
- Humboldt, A. von. (1876). *Cuadros de la naturaleza*. Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, Editores.
- Jiménez, Y. y Porcel, L. (2008). Metodología para el estudio evolutivo del paisaje: aplicación al espacio protegido de Sierra Nevada. *Cuadernos de Geográficos*, 43, 151-179.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universidad.
- Liceras, A. (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). Ediciones Pirámide.

- Liceras, A. (2018). Notas para el estudio del paisaje. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 26-39.
- López Ontiveros, A. (2009). Valor, significado e identidad del campo y de los paisajes rurales españoles según Unamuno. *Boletín de la Asociación Española de Geografía*, 51, 127-152.
- Marrón Gaité, M.J. (1999). La Geografía del Comportamiento y de la Percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía. *Didáctica de la Geografía*, 2ª época 3, 85-108.
- Martínez de Pisón, E. (2008). La experiencia del paisaje. En Mateu, J. y Nieto, M. (Eds), *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 21-69). Edit. EVREN.
- Martínez de Pisón, E. (2009). Paisaje, cultura y territorio. En J. Nogué (Ed.), *La construcción social del paisaje* (pp.325-337). Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2017a). *La montaña y el arte*. Fórcola.
- Martínez de Pisón, E. (2017b). El puesto de la cultura en el paisaje, *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 84, 37-49.
- Martínez de Pisón, E. (2018). El significado cultural de las montañas, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 26(1), 85-91.
- Mata, R. y Sáinz, C. (2004) (Dir.) *Atlas de los paisajes españoles*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Moore, P. (2015). *Weather Experiment*. Farrar, Straus and Giroux.
- Nogué, J. (2008a). Paisaje, territorio y sociedad civil. En Mateu, J. y Nieto, M. (Eds), *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 217-242). Edit. EVREN.
- Nogué, J. (2008b). La valoración cultural del paisaje en la contemporaneidad. En J. Nogué (Ed.). *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 9-24). Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enharonar*, 45, 123-136.
- Nogué, J. (2017). *El paisatge, entre el subjecte i l'objecte. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia y Ciències Socials, Resposta de M. D. Garcia Ramon, membre emèrita de la Secció de Filosofia i Ciències Socials*. Institut d'Estudis Catalans.
- Nogué, J. y Sala, P. (2008). El paisaje en la ordenación del territorio. Los catálogos de paisaje de Cataluña. *Cuadernos Geográficos*, 43, 69-98.
- Núñez, R. (2008). Historia y filosofía del paisaje. En Mateu, J. y Nieto, M. (Eds), *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 71-116). Edit. EVREN.
- Obarti, J. (2008). Desde la ciencia a la planificación territorial. En J. Mateu y M. Nieto (Eds.), *Retorno al Paisaje, El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 541-586). Edit. EVREN.
- Ortega Cantero, N. (2003). La visión del paisaje de Francisco Giner de los Ríos, *Revista del Ateneo de Madrid*, 13, 21-30
- Ortega Cantero, N. (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 (Eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, 2 (pp. 673-711). Fundación Francisco Giner de los Ríos y Acción Cultural Española.

- Sánchez Rico, A. (2020). *Living History en el conocimiento del pasado: los modelos de Colonial Williamsburg y el Museo Nacional de Arte Romano*, Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagés (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Editorial Síntesis.
- Sauer, C. (1925). The Morphology of Landscape. *Publications in Geography*, 2(2), 19–53.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo*. Siruela.
- Silva Pérez, R. (2009). Agricultura, paisaje y patrimonio territorial. Los paisajes de la agricultura vistos como patrimonio. *Boletín de la Asociación Española de Geografía*, 49, 309-334.
- Tricart, J. (1993). *Écogéographie des espaces ruraux*. Nathan Editeurs.
- UNESCO. (1972). *Convención sobre la protección mundial del patrimonio cultural y natural*. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- UNESCO. (1982). Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982. <https://es.unesco.org/courier/julio-1982>
- Unión Europea (1992). *Directiva 92/43/CEE del Consejo, de 21 de mayo de 1992, relativa a la conservación de los hábitats naturales y de la fauna y flora silvestres*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-1992-81200>
- Unión Europea (2000). *Convención Europea del Paisaje*. Florencia. <https://rm.coe.int/16802f3fbd>
- Violet-le-Duc, E. (1876). *Le massif du Mont-Blanc*. J. Baudry, Éditeur.
- Whitehand, J. W. R. y Gu, K. (2010). Conserving Urban Landscape Heritage: a Geographical Approach, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 6948–6953.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022

Recibido 01 noviembre 2021

Aceptado 22 de febrero 2022

## ***La didattica del paesaggio in caso di disabilità visiva: alcune riflessioni per una deontologia dell'educazione geografica***

*Teaching landscape in case of visual impairment: some  
reflections for a deontology of geographical education*

Michele Piccolo

*Università degli Studi di Padova*

*Email: [elepiccolo@hotmail.com](mailto:elepiccolo@hotmail.com)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2153-2340>*

Benedetta Castiglioni

*Università degli Studi di Padova*

*Email: [etta.castiglioni@unipd.it](mailto:etta.castiglioni@unipd.it)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-5774>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.24>*

---

### **Riassunto**

Questo articolo propone alcune riflessioni sull'educazione al paesaggio in caso di disabilità visiva. Dopo quattro anni di ricerca dedicati a questo tema, desideriamo condividere con la comunità scientifica una questione per noi cruciale, ma sostanzialmente ancora ignorata in letteratura. L'educatore può omettere o ha il dovere di comunicare il significato visivo del concetto di paesaggio? Quali responsabilità, quali rischi e quali benefici possono emergere da una o dall'altra scelta? Crediamo che si tratti di un problema delicato e affatto banale, che non può essere aggirato semplicemente ricorrendo a forme di percezione e significazione non visuali. Per qualsiasi scelta si protenda, riteniamo che si tratti di un problema che investe la deontologia educativa, che determina e quindi precede ogni eventuale speculazione teorica o soluzione metodologica. Per questa ragione, desideriamo fornire al lettore alcuni strumenti concettuali utili a inquadrare la questione e le sue possibili implicazioni attraverso differenti punti di vista. Nella fattispecie, la riflessione su tali implicazioni sarà sviluppata adottando e comparando tre tipologie di fonti: fonti normative nazionali e internazionali; fonti etimologiche e linguistiche; fonti della teoria geografica sul paesaggio. L'esito di queste riflessioni ci porta a ipotizzare che, anche in caso di disabilità visiva, l'educatore non possa

sottrarsi al dovere di trovare gli strumenti per comunicare il valore visivo del paesaggio e, di conseguenza, a tutti i rischi che questa scelta comporta.

**Parole chiave:** paesaggio; educazione geografica; cecità; Educazione Speciale; Tiflodidattica

---

## Abstract

This article presents some thoughts on landscape education in case of visual impairment. After four years of research spent on this matter, we would like to share with the scientific community an issue that is crucial for us, but substantially still ignored by literature. May the educator omit the visual meaning of the concept of landscape, or must they communicate it? What responsibilities, risks and benefits may emerge from one choice or the other? We believe that it is a delicate and significant problem, that cannot be bypassed simply resorting to non-visual forms of perception and meaning. Either way, we consider it an issue tackling the deontology of education, defining and therefore preceding any potential theoretical speculation or methodological solution. This is why we want to provide the reader with some conceptual tools useful to frame the issue and its possible implications from several points of view. In this case, the reflection on such implications will be conducted adopting and comparing three categories of sources: national and international normative sources; etymological and linguistic sources; sources from geographical theory. The result of these considerations suggests that, even in the context of visual impairment, the educator cannot avoid the duty to find the tools to communicate the visual value of landscape and, consequently, all the risks that this choice entails.

**Key words:** landscape; geography education; blindness; Special education; Education of the blind.

## 1. Introduzione e descrizione del problema

Descrivere un problema deontologico significa inquadrare il valore di una scelta operativa entro il sistema di norme e comportamenti che regolano l'esercizio di una professione.

In questo caso, il problema deontologico che presentiamo non costituisce prerogativa esclusiva di una categoria professionale, ma riguarda virtualmente tutta la comunità, aperta ed eterogenea, dei professionisti che operano nell'ambito dell'educazione geografica. In altre parole, ci rivolgiamo a tutti coloro che – a diverso titolo – condividono quell'esigenza, già segnalata nella *International Charter on Geographical Education* del 2016, di interrogarsi non solo sul trasferimento delle conoscenze disciplinari, ma anche sui pregiudizi e sulle misconcezioni che la didattica tradizionale è spesso in grado di generare negli studenti.<sup>1</sup>

Il problema che presentiamo in questa sede intende costituire un'occasione per riflettere sulle possibilità quanto sui rischi che l'insegnante deve valutare nella costruzione di un'educazione geografica inclusiva. Data la vastità del tema, assumeremo come caso emblematico quello della didattica del paesaggio in presenza di disabilità visiva. Definiamo questo caso come emblematico perché chiama l'educatore a compiere un'operazione delicata che, se non ponderata, può facilmente produrre nello studente pregiudizi, misconcezioni e, nel peggiore dei casi, un sentimento di esclusione. L'operazione a cui ci riferiamo risiede nella scelta su come mediare un concetto tradizionalmente visivo come quello di paesaggio nei confronti di una persona non

---

<sup>1</sup> Il documento originale, in lingua inglese, è consultabile al link [https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU\\_2016\\_eng\\_ver25Feb2019.pdf](https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf). Trad. italiana: <https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2019/03/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf>. Consultato il 31/10/2021

vedente o ipovedente. Scegliere come mediare – è importante chiarirlo fin da subito – non significa solo individuare gli approcci teorici, le soluzioni metodologiche o le tecniche più opportune per la comunicazione didattica, ma innanzitutto scegliere quale importanza semantica attribuire al valore visivo che caratterizza il concetto di “paesaggio” in considerazione del fatto che la vista del nostro interlocutore è parzialmente o totalmente compromessa. Sarà proprio questa scelta preliminare, crediamo, a precedere e quindi poi determinare l’approccio metodologico e/o l’adozione di specifiche soluzioni tecniche e strumentali.

Come educatori geografici, possiamo immaginare che tale problema ci ponga di fronte almeno a due possibili scelte operative, entrambe potenzialmente condivisibili sul piano deontologico. Provando a schematizzare, possiamo sostenere che la prima via attribuisce maggiore priorità alle caratteristiche del soggetto (la persona con disabilità visiva), mentre la seconda a quelle proprie dell’oggetto (il concetto di paesaggio).

Nel primo caso, potremo scegliere di privilegiare la condizione di disabilità del soggetto, ridimensionando o addirittura omettendo – purché dichiarandolo, si intende – il valore visivo del paesaggio. Vale a dire, sviluppando forme di significazione e apprendimento che stimolino l’immaginazione, l’emotività e la sensorialità residua (si pensi ad esempio al concetto di paesaggio sonoro). Potremo optare per questa prima via almeno per due ragioni: perché, pur riconoscendo il peso semantico che il valore visivo assume nel concetto di paesaggio, consideriamo prioritario fornire al nostro interlocutore gli strumenti per fare esperienza diretta del paesaggio; perché riteniamo che il valore visivo del paesaggio non sia realmente prioritario, ma solo un aspetto tra i tanti possibili che ne caratterizzano il significato.

Nel secondo caso, invece, potremo scegliere di dare maggiore priorità alla coerenza semantica del termine, provando a non ricorrere a distorsioni o omissioni. Vale a dire, sul piano operativo, lavorando con strumenti di rappresentazione, con la comunicazione verbale e quella non verbale al fine di stimolare la costruzione di immagini mentali nel soggetto. Potremo optare per questa seconda via almeno per due ulteriori ragioni: perché riteniamo che la distorsione semantica costituisca un’illusione di accessibilità e tradisca il significato originario del concetto di paesaggio; perché creare una consapevolezza circa il valore visivo del concetto di paesaggio significa fornire al soggetto gli strumenti interpretativi per comprendere l’uso comune del termine e quindi poter interagire con gli altri.

Su queste premesse, riteniamo che entrambe queste vie presentino anche dei rischi significativi. Nel primo caso, attribuire maggiore priorità al soggetto può facilmente degenerare in un’azione educativa di tipo assistenzialista: vale a dire, diretta a tutelare la zona di *comfort* della persona con disabilità visiva a costo di distorcere o sacrificare il significato più comune della parola “paesaggio”. Nel secondo caso, invece, attribuire maggiore priorità all’oggetto può facilmente degenerare in un’azione educativa di tipo abilista: vale a dire, diretta a imporre rigidamente un modello culturale che rischia da un lato di rimanere una nozione solo teorica o verbale e, dall’altro, di risultare un concetto escludente, ostico, in cui può diventare molto difficile riconoscersi.

Ad oggi, purtroppo, il tema della didattica del paesaggio in presenza di disabilità visiva risulta ancora sostanzialmente ignorato in letteratura. Per tale ragione, non potendo fare

riferimento a sperimentazioni educative strutturate, l'efficacia o i rischi di queste due possibili vie restano solo virtuali e ipotetici. Probabilmente, articolare una forma di mediazione didattica che unisca le due opzioni potrebbe risultare la soluzione più opportuna, utile a potenziare i benefici quanto a ridimensionare i rischi citati.

Tuttavia, riteniamo che non sia strettamente necessaria una letteratura sul tema per poter immaginare le principali implicazioni deontologiche di uno scenario concreto. Più precisamente crediamo che optare a priori solo per la distorsione o l'omissione del valore visivo del concetto di paesaggio rappresenti un'operazione arbitraria e forse controproducente. Stravolgere il significato tradizionale e comune di una parola in nome dell'accessibilità rischia di tradire tanto la semantica del paesaggio – che, piaccia o no, nasce come concetto legato alla vista – quanto quella stessa dell'inclusione – che deve fornire strumenti per comprendere i problemi, non semplificarli o rimuoverli (Canevaro, 2008). Pertanto, siamo certi che sia formalmente corretto definire questa scelta deontologica in quanto, prima di investire gli ambiti della teoria o della metodologia educativa, chiama in causa l'etica professionale dell'educatore, a cui spetta la responsabilità di tutelare il soggetto che studia quanto – come si vedrà – anche l'oggetto di studio stesso.

L'approccio con cui desideriamo chiarire il senso e le prospettive di questo problema si articolerà su tre livelli di riflessione.

In primo luogo, nel prossimo paragrafo, proveremo a inquadrare il tema interrogando alcuni strumenti e riferimenti normativi che disciplinano, su scala nazionale ed europea, il diritto all'educazione inclusiva con il diritto all'educazione al paesaggio. Specifica attenzione, in questa sezione, sarà dedicata soprattutto ai possibili margini di dialogo che possono emergere tra il testo della Convenzione Europea del Paesaggio e la Dichiarazione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità.

Il secondo livello di riflessione esplorerà il concetto di paesaggio sul piano etimologico e linguistico. Dopo un inquadramento sul significato originario del termine nelle sue varianti germaniche e latine, dedicheremo un breve approfondimento sull'evoluzione semantica della parola *paisaje* nei dizionari della Real Academia Española. Questo approfondimento costituirà una valida occasione per riflettere sulle peculiari modalità con cui il valore visivo del concetto di paesaggio si sia trasformato e mimetizzato, senza però mai scomparire, nel linguaggio quotidiano.

Il terzo e ultimo livello di riflessione si interrogherà sul valore visivo del paesaggio all'interno della teoria geografica europea e nordamericana. Attraverso un rapido *excursus* si rifletterà sulle ragioni per cui, anche nel pensiero geografico degli ultimi due secoli, il concetto di paesaggio è stato interpretato in molteplici e spesso antitetici accezioni semantiche, senza però mai perdere il suo valore visivo.

In virtù delle pur brevi suggestioni normative, linguistiche e teoriche raccolte, illustreremo le ragioni che giustificano il nostro posizionamento, le possibili prospettive di ricerca e riflessione, ma soprattutto la necessità di avviare un dibattito sull'educazione geografica inclusiva.

## **2. Fonti normative nazionali e internazionali**

Partiamo con una domanda: l'educatore può omettere il valore visivo del concetto di paesaggio in caso di disabilità visiva?



Questa domanda è stata costruita in una forma volontariamente generica e, come tale, deve essere interpretata. Prendendo ad esempio il caso del sistema educativo spagnolo, è noto che il tema del paesaggio costituisce un argomento che rientra normalmente nei programmi didattici di tutti i livelli dell'istruzione obbligatoria (Fernandez & Plaza, 2019).<sup>2</sup> Anche se in forme e con obiettivi differenti, certamente la didattica del paesaggio porterebbe con sé scelte e implicazioni metodologiche differenti per ognuno dei 7.366 studenti ciechi e con disabilità visiva (tra i quali si includono quelli con sordocecità o altra disabilità associate a quella visiva) che, nell'anno 2020/21, stanno frequentando gli studi.<sup>3</sup>

Tuttavia, come anticipato nell'Introduzione, riteniamo che – a prescindere dalla specificità di ogni caso individuale – il problema di base e quindi la domanda non cambino. Al contrario, crediamo che sia necessario affrontare tale questione, in primo luogo, in una forma generalizzata, proprio perché un problema di deontologia educativa non può e non deve mutare in funzione dell'interlocutore.

Per comprendere questo passaggio, in questo paragrafo prenderemo brevemente in considerazione alcuni riferimenti normativi nazionali e internazionali utili che possono fornire una prima idea della complessità deontologica della didattica del paesaggio in presenza di disabilità visiva.

Come si può leggere nella recente Ley Organica para la Mejora de la Ley Organica Educativa (LOMLOE, BOE 340, de 30/12/2020, pp. 122871-122872), si riconosce “el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas”. Questa espressione testimonia indirettamente il recepimento, all'interno di una legge nazionale, della CDPD – Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2008), documento ratificato dalla Spagna nel 2008.

A sua volta, la CDPD – e indirettamente la LOMLOE – mutua e traduce in forma normativa la nozione di disabilità espressa già nel 2001 dalla OMS–Organizzazione Mondiale della Sanità all'interno dello strumento di classificazione internazionale noto come ICF–Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2002).<sup>4</sup> L'approccio concettuale espresso nell'ICF si oppone al tradizionale modello tecnico-riduzionista secondo cui la disabilità è il risultato di un trauma, una patologia o una menomazione (c.d. Modello Medico), definendola invece come il risultato della complessa interazione tra fattori fisici e psico-sociali (c.d. Modello Bio-Psico-Sociale). Più precisamente, secondo l'ICF ovvero l'OMS, la condizione di disabilità si manifesta nel momento in cui l'interazione tra questi fattori compromette l'attività autonoma dell'individuo e la sua libera partecipazione alla vita sociale (Borgnolo, 2009).

Muovendo da una concezione di disabilità centrata sulla dimensione bio-psico-sociale dell'individuo, con la sottoscrizione della CDPD, ogni Stato firmatario si impegna affinché l'educazione non sia solo un diritto garantito a tutta la popolazione, ma un servizio rimodulato sulla base delle specifiche esigenze di ogni individuo. Questo principio viene esplicitato ad

---

2 Per un inquadramento su evoluzione e stato attuale del curricolo di Geografia nel sistema scolastico spagnolo, si rimanda a De Miguel González (2018, pp. 191-215). Sempre a partire dalla prospettiva spagnola, per un'analisi dei modelli didattici di alcuni dei principali Paesi europei, si rimanda a De Miguel González (2013, pp. 71-103).

3 <https://www.once.es/noticias/la-formacion-digital-y-la-tecnologia-accesible-2018companeras2019-necesarias-en-el-regreso-a-las-aulas-de-7-400-estudiantes-ciegos> (Consultato il 31/10/2021)

4 Organización Mundial de la Salud (2001), nell'edizione curata dall'Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

esempio nell'art. 24 (Educazione), dove la CDPD stabilisce "che l'istruzione delle persone, ed in particolare dei bambini ciechi, sordi o sordociechi, sia erogata nei *linguaggi*, nelle *modalità* e con i *mezzi di comunicazione* più appropriati per l'individuo e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e lo sviluppo sociale" (art. 24, comma 3, lett. c) [corsivi miei].

Proviamo, ora, a proiettare quanto dichiarato nella Convenzione ONU entro l'ambito teorico e applicato della didattica del paesaggio. In linea teorica, risulterà semplice e lecito affermare che il sistema educativo di ogni Stato firmatario dovrà garantire che anche la didattica del paesaggio venga impartita nei linguaggi, modi e mezzi di comunicazione più appropriati per ogni persona. Ma cosa significa, sul piano applicato, l'espressione "più adeguati per ogni persona"? Il principio dell'adeguatezza può pregiudicare, in caso di disabilità visiva, la semantica visiva della parola "paesaggio"? Il valore visivo del paesaggio è qualcosa che davvero può essere omesso, superato o sostituito?

Una risposta possibile può giungere dalla CEP–Convenzione Europea del Paesaggio, il primo trattato che disciplina a livello europeo le politiche di cooperazione, gestione, tutela, salvaguardia e sensibilizzazione in materia di paesaggio. La CEP è stata promulgata dal Consiglio d'Europa e sottoscritta a Firenze nel 2000 da 32 Paesi membri. Nel 2008, lo stesso anno in cui la CDPD viene recepita nella normativa nazionale, in Spagna entra in vigore anche la Convenzione Europea del Paesaggio.

Tra i caratteri di maggiore innovazione apportati da questo documento, senza dubbio vi è quella di considerare il tema (e quindi l'esistenza) del paesaggio su tutto il territorio europeo. Si tratta di un passo decisivo, quantomeno a livello concettuale, verso il superamento di una connotazione del paesaggio inteso come elemento straordinario, da riconoscere e tutelare esclusivamente per il suo valore estetico, naturalistico o storico (Priore, 2008). Il cambio di scala coincide qui con un cambio nel punto di osservazione: dopo la CEP, il riconoscimento e la cura del paesaggio non sono più esclusivamente delegati all'arbitrio dell'istituzione territoriale, ma anche alla popolazione che vive e percepisce il territorio.

Come si può leggere nell'art. 1 (lett. A):

"Il paesaggio è una parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, i cui caratteri dipendono dall'interrelazione tra fattori umani e fattori naturali".

In altre parole, con la CEP, il processo di percezione del paesaggio diventa sociale, condiviso e partecipato (Ferrario, 2011). Il che significa, come si chiarisce nell'art.1 (lett. C), che la "qualità paesaggistica" diventa aspirazione legittima delle popolazioni, le quali vedono riconosciuto il diritto a rivolgersi alle istituzioni locali, autonome e nazionali:

"Obiettivo di qualità paesaggistica" designa la formulazione da parte delle autorità pubbliche competenti, per un determinato paesaggio, delle aspirazioni delle popolazioni per quanto riguarda le caratteristiche paesaggistiche del loro ambiente di vita (art. 1.C).

Tra le più importanti innovazioni apportate dalla Convenzione vi è inoltre anche il riferimento esplicito all'adeguamento delle politiche educative, di sensibilizzazione e di formazione professionale in materia di paesaggio. Questi temi vengono chiariti in particolare nell'art. 6 (lett. A-B), dedicato alle "Misure specifiche":

#### A. Sensibilizzazione

Ogni parte si impegna ad accrescere la sensibilizzazione della società civile, delle organizzazioni private e delle autorità pubbliche al valore dei paesaggi, al loro ruolo e alla loro trasformazione.

#### B. Formazione ed educazione

Ogni Parte si impegna a promuovere:

la formazione di specialisti nel settore della conoscenza e dell'intervento sui paesaggi;

dei programmi pluridisciplinari di formazione sulla politica, la salvaguardia, la gestione e la pianificazione del paesaggio destinati ai professionisti del settore pubblico e privato e alle associazioni di categoria interessate;

degli insegnamenti scolastici e universitari che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione (art. 6 lett. A-B).

Riepilogando brevemente, nell'art. 1 della Convenzione si dichiara che il paesaggio è una parte di territorio così come è percepita dalle popolazioni. La percezione a cui si fa riferimento non è più puramente sensoriale e legata a canoni storico-estetici, ma sociale e stimolata dall'aspirazione delle popolazioni a vedere riconosciuta la qualità dell'ambiente di vita. Per queste ragioni, ogni Paese firmatario si impegna a formare professionisti e promuovere l'educazione e la sensibilizzazione della cittadinanza al "valore dei paesaggi", citando testualmente l'art. 6-A. Su questi presupposti, tornando al problema di partenza, ci sarebbero forse le condizioni sufficienti per dichiarare che il valore visivo del paesaggio è solo uno tra i tanti possibili e comunque, almeno a norma di legge, non il principale. Sul piano applicato questo significherebbe che, nella formazione e sensibilizzazione di una persona con disabilità visiva ai temi del paesaggio, il valore a cui educare è quello della percezione sociale delle popolazioni che vivono e modificano un territorio.

Ma cosa significa, ci si potrebbe chiedere, percezione sociale delle popolazioni? Una risposta possibile a questa domanda la troviamo al punto 21 della Relazione Esplicativa della CEP, in una nota che chiarisce meglio quale sia il valore che più di altri può determinare la "qualità del paesaggio".

Le popolazioni europee chiedono che le politiche e gli strumenti che hanno un impatto sul territorio tengano conto delle loro esigenze relative alla qualità dello specifico ambiente di vita. Ritengono che tale qualità poggia, tra l'altro, sulla sensazione che deriva da come esse stesse percepiscono, in particolar modo visualmente, l'ambiente che le circonda, ovvero il paesaggio (CEP, Relazione Esplicativa, punto 21).

Riflettendo su queste poche righe, riteniamo che nell'espressione "percepiscono, in particolar modo visualmente" risieda il punto cruciale del problema che stiamo presentando. Troviamo infatti estremamente significativo che, all'interno di un trattato che intende aggiornare e ridefinire il concetto di paesaggio superando gli stereotipi percettivi tradizionali, il valore visivo resti ancora e comunque uno dei principali parametri che condizionano la "qualità" del paesaggio stesso. Diventa dunque urgente interrogarsi su come si debba interpretare quei "valori del paesaggio" (art. 6-A) a cui la cittadinanza deve essere sensibilizzata. Tantopiù perché quegli stessi

valori dovranno essere trasferiti, citando adesso la CDPD, con “i linguaggi, i modi e i mezzi di comunicazione più appropriati per ogni persona [...] che permettano di raggiungere il suo massimo sviluppo accademico e sociale”. La responsabilità sociale della didattica del paesaggio in caso di disabilità visiva, a questo punto, diventa duplice ed estremamente delicata: in primo luogo, come si può evincere dall’ICF, perché ogni intervento educativo rientra di diritto tra quei fattori che possono incidere positivamente ma anche negativamente sulla partecipazione alla vita sociale dell’individuo e quindi sull’aggravarsi di una condizione di disabilità; in secondo luogo perché, come invece si evince dalla CEP, la partecipazione sociale dell’individuo nei processi di percezione e trasformazione del paesaggio richiede una consapevolezza circa l’importanza che il valore visivo di un ambiente di vita può avere per la comunità di un territorio.

Riteniamo che il problema di partenza, a questo punto, sembra assumere una forma più chiara e definita. La mediazione didattica del paesaggio in caso di disabilità visiva deve non solo comunicare i caratteri visibili di un territorio, ma anche preparare il soggetto a comprendere – senza per questo sentirsi escluso – le ragioni storico-culturali per cui le “popolazioni europee” attribuiscono al paesaggio in primo luogo una “qualità” visiva.

Un primo passo in questa direzione, probabilmente, può essere supportato da una riflessione sulla connotazione linguistica che la parola “paesaggio” ha rivestito per la cultura europea negli ultimi cinque secoli.

### 3. Fonti etimologiche e linguistiche

Per comprendere le origini della relazione tra il concetto di paesaggio e il valore visivo a cui è tradizionalmente legata la sua semantica, può essere utile partire da alcune brevi note etimologiche.

Per prima cosa, va ricordato che la parola *paysage* costituisce una derivazione del francese *paysage*, apparso per la prima volta nel 1493 e comunemente attribuito al poeta e cronista delle Fiandre Jean Molinet (Martinet, 1983).

Come nota Alan Rey nel *Dictionnaire Historique de la langue française* (1992), il termine presenta la medesima radice di *paix* (pace), derivante a sua volta dalla radice indo-europea *pak* o *pag*, che significa *enforcer* (rafforzare) o *fixer* (fissare) - probabilmente con riferimento all’atto di un accordo che può fissare i limiti frontaliери di un territorio. Dalla stessa radice, d’altronde, deriverebbero i termini *pieu* (palo) e *page* (pagina), termine tecnico adottato in agricoltura per indicare una “vigne plantée et dessinant un rectangle”, termini la cui connotazione non sembra dunque discostarsi dal campo semantico del *pagus* latino.

Il vocabolo francese è composto dalla radice *pays-* e dal suffisso *-age* (struttura verbale che si può riscontrare anche nelle altre principali lingue romanze). La parola *pays* deriva dal latino *pagensis*, termine che indica sia l’abitante del villaggio (il *pagus*: derivante dal verbo *pango*, “conficcare un palo nel terreno”) che la stessa area territoriale del villaggio (*pagensis ager*) (Cagnato, 2018). Il suffisso *-age*, invece, denota comunemente il senso dinamico di un’azione che, in questo caso specifico, suggerisce l’interazione tra comunità e territorio di appartenenza (Martinet, 1983).

Come notato da Kenneth Olwig (1996; 2005), la forma di tale relazione originaria non è limitata alla morfologia visibile di un'area spaziale, ma si estende al complesso di usi, costumi e leggi che le comunità adottavano originariamente per rappresentare la relazione con il proprio territorio. Questa ipotesi, secondo il geografo svedese, può essere chiarita se si considera il significato che il concetto di paesaggio – espresso da termini come *lanskap* (o *lanshap*) – ha assunto presso le popolazioni premoderne nordeuropee. Il suffisso *-skap* (con le sue varianti *-schaft* in tedesco e *-scape* in inglese) proietta il significato originario del paesaggio entro una più complessa dimensione socio-politica (si noti la comune radice germanica tra *-scape* e *-ship*). Su queste premesse, prosegue Olwig, nel concetto di *landscape* coesistono il principio della costruzione e quello dell'astrazione: la forma fisica territoriale (*shape* ne è un'evoluzione in inglese moderno) e il significato simbolico che questa assume sottoforma di *Land*.

Tuttavia, oltre ogni possibile ipotesi etimologica e semantica, la parola *paysage* appare per la prima volta in un dizionario solo nel 1549. Precisamente, il termine compare all'interno della seconda edizione del dizionario latino-francese di Robert Estienne, dove viene definito semplicemente come “mot commun entre les painctres” (Franceschi, 1998). La sua prima accezione formalizzata, quindi, sembra aver perduto la sua originaria connotazione comunitaria e territoriale di ascendenza germanica, significando il *pays* entro una dimensione virtuale: quella della rappresentazione grafica o pittorica.

Grazie a uno studio fondamentale di Catherine Franceschi (1998), è inoltre possibile rintracciare degli “equivalenti” di questa parola in almeno altre cinque lingue europee (sia germaniche che romanze), tutti con una connotazione inerente al campo semantico della rappresentazione. In ordine di apparizione, si possono annoverare: *Landschaft* (tedesco), *landschap* (olandese), *landscape* (inglese), *paysage* (francese), paesaggio (italiano) e *paisaje* (spagnolo). Si può qui notare, dunque, che nelle sue varianti geografiche il termine presenta le attestazioni più antiche nelle lingue di origine germanica, per poi trovare successiva diffusione presso quelle di origine latina. Particolarmente eloquente, a questo proposito, è il ritardo di due secoli e mezzo tra la prima apparizione scritta del termine in lingua olandese (1462) e quella in lingua spagnola (1708) (Luginbühl, 2009).

Consideriamo brevemente il caso della lingua spagnola. In primo luogo, è significativo notare che, nonostante il termine appaia per la prima volta nel 1708, non vi è alcun riferimento ad esso nel primo dizionario della lingua spagnola, il *Diccionario de Autoridades* del 1726-39. La Real Academia Española inserirà il termine *paisaje* per la prima volta nel 1780, nella prima edizione del *Diccionario de la lengua castellana*, dove viene definito semplicemente come “pedazo de país en la pintura”. La tabella 1 propone una selezione delle definizioni della parola *paisaje* all'interno delle edizioni successive del *Diccionario*. Da questa pur limitata selezione, si può evincere chiaramente che il significato del vocabolo si è evoluto e le definizioni si sono arricchite, ma in ogni caso la parola “paesaggio” ha sempre conservato una connotazione semantica legata alla percezione e/o alla rappresentazione visiva.

**Tabella 1**

Definizioni della parola "paisaje" in cinque edizioni del DRAE.

Ed. DRAE	1780	1884	1925	2001	2020
LEMMA	PAISAGE	PAISAJE	PAISAJE	PAISAJE	PAISAJE
1a DEF.	Pedazo de país en la pintura	Cfr. "País" (2.a acep.) - Cuadro en que están pintadas villas, lugares, fortalezas, casas de campo ó campiñas. Píntanse, por lo común, en lienzos más anchos que altos, para que, comprendiendo más horizonte, se puedan variar más los objetos.	Cfr. "País" (2.a acep.) Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno.	Extensión de terreno que se ve desde un sitio	Parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar
2a DEF.		Terreno en que fijamos la atención, considerándolo artísticamente	Porción de terreno considerada en su aspecto artístico	Extensión de terreno considerada en su aspecto artístico	Espacio natural admirable por su aspecto artístico.
3a DEF.				Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno	Pintura o dibujo que representa un paisaje

Fonte: [www.rae.es](http://www.rae.es)

Prendiamo ad esempio le tre definizioni riportate nella versione più aggiornata del dizionario della Real Academia Española (2020), consultabile *online*.

Per favorire l'ordine della riflessione, partiremo dalla terza e ultima definizione. In questo caso, evidentemente, resiste una connotazione estetica del termine, che riconosce al paesaggio il tradizionale significato di soggetto artistico e, per la precisione, grafico-pittorico.

Prestando attenzione alla seconda definizione, si può leggere che il *paisaje* è uno spazio naturale "admirable" per il suo aspetto artistico. In questo caso, rispetto alla terza definizione, l'ordine degli elementi si inverte, perché adesso l'oggetto è uno spazio reale di carattere "naturale", la cui qualità "paesaggistica" non è un valore immanente, ma dipendente dal suo aspetto artistico. Vale a dire, da caratteristiche visive e soprattutto visibili che rimandano a canoni propri dell'arte grafica e pittorica. Il fenomeno a cui si assiste in questa definizione ricorda quella che Jean Baudrillard chiama la "precessione dei simulacri", processo secondo cui la rappresentazione cessa di essere riproduzione dell'originale, per diventare la sua matrice, il suo modello, la sua simulazione. Questo fenomeno, tuttavia, non deve meravigliare perché, come spiegato da Alain Roger, il concetto moderno ed europeo di paesaggio è profondamente e storicamente debitore dal mondo delle arti visive. L'uomo europeo, secondo Roger, riconosce e definisce un contesto spaziale come paesaggio attraverso un processo di *artialisaton*. Vale a dire,

attraverso un processo culturale, prima che percettivo, in cui un determinato contesto spaziale “neutro” (*land; pays*) diventa significativo – ovvero, diventa un “paesaggio” (*landscape; paysage*) – in virtù del suo essere naturalmente o artificialmente simile ai canoni delle arti visive (Roger, 2009, pp. 18-20).

Questo processo di dissimulazione sembra completarsi e perfezionarsi nella prima definizione, dove – apparentemente – ogni riferimento alla sfera dell’arte sembra venire meno, conservando solo il riferimento all’esperienza visiva. L’esperienza visiva, in questo caso, non è più riferita al generico “pedazo de país” del 1780, ma a una “parte di un territorio”, medesima espressione che forse non casualmente abbiamo già incontrato nell’articolo 1 della CEP. È la seconda parte della definizione, però, quella che permette di ipotizzare che la radice artistica del termine non sia affatto scomparsa ma, al contrario, si sia definitivamente mimetizzata nel significato della parola “paesaggio”. Il “luogo” da cui può essere osservata la parte di territorio che assume il significato di paesaggio, infatti, è “determinato” non perché sia localizzabile a priori, ma in virtù della sua posizione relativa rispetto all’oggetto che si osserva. È un luogo, in altri termini, che deve trovarsi a una distanza spaziale sufficiente da poter osservare il territorio entro un’ampia visione d’insieme, esattamente come avviene all’interno dei dipinti “más anchos que altos” descritti nel DRAE del 1884. Nella prima definizione, dunque, non è più solo l’oggetto ad assumere una connotazione estetica, ma è lo stesso soggetto a mettere in atto una modalità di osservazione distanziata che simula la rappresentazione prospettica. Mutuando la celebre espressione di Denis Cosgrove, il paesaggio non mai è realmente una porzione di territorio, ma un *way of seeing*, ovvero modalità – di radice puramente rinascimentale – di osservarla in una forma sintetica, armonica e razionale (Cosgrove, 1998; Berque, 1993). È un concetto visivo o, quantomeno, nasce come tale e per secoli ha conservato questa connotazione (Farinelli, 1981; 2018).

Su questi presupposti, il significato visivo di quell’“ambiente che circonda, ovvero il paesaggio” citato nella relazione esplicativa della CEP sembra assumere un valore non più solo sensoriale ma storico-culturale che forse non possiamo omettere in sede di mediazione didattica. Evidentemente, il rischio, in caso di omissione, non è quello di tradire l’unico significato possibile della parola paesaggio (su questo punto la stessa CEP si esprime chiaramente), ma piuttosto quello di non fornire gli strumenti per comprendere che ogni altro significato possibile costituisce un’evoluzione della sua originaria natura visiva.

#### **4. Fonti dalla teoria geografica**

La teoria geografica, specialmente di area europea e nordamericana, non ha mai smesso di interrogarsi sulla semantica visiva del concetto di paesaggio. Interrogarsi su questo tema ha significato, anche se in modo indiretto, ripensare criticamente il ruolo che la dimensione visiva ha avuto e continua ad avere nella ricerca geografica stessa.

Va ricordato, infatti, che, già verso la metà del XIX secolo, la riflessione geografica individuerà nel paesaggio l’oggetto distintivo della disciplina e troverà nell’analisi visiva il principale strumento metodologico per la ricerca scientifica. In altre parole, non si può

dimenticare che l'osservazione dei paesaggi è stata fin da subito e soprattutto per lungo tempo la maggiore prerogativa delle scienze geografiche.

Già Alexander Von Humboldt, nei suoi *Ansichten der Nature* del 1808, aveva intuito il potenziale epistemologico del paesaggio visivo, proponendo un metodo di ricerca che fondesse la visione estetica e l'osservazione scientifica (Mathewson, 1986). È noto, tuttavia, che la proposta metodologica "ibrida" e romantica di Von Humboldt non avrebbe trovato seguaci e che la geografia accademica primonovecentesca avrebbe preferito segnare una netta frattura con la tradizione estetica del termine, concependo l'osservazione del paesaggio come pura pratica tecnico-descrittiva. Si tratta di un'operazione per noi estremamente significativa perché testimonia che, anche in ambito geografico, come già notato in quello linguistico e normativo, il concetto di paesaggio si è emancipato dalla sua connotazione storico-artistica, senza però sacrificare la sua radice visiva.

Da Otto Schlüter – promotore nel 1908 di una geografia intesa come *Landschaftskunde* (scienza del paesaggio) – alla scuola "possibilista" di Paul Vidal de la Blache, fino all'approccio morfologico-culturale di Carl Sauer, la riflessione geografica esplorerà forme differenti di osservazione del paesaggio, tutte comunque legate da propositi di oggettività scientifica. Solo verso la metà del XX secolo, *in primis* nel dibattito statunitense e poi in quello francese, la riflessione geografica di radice fenomenologica inizierà a denunciare i limiti e i paradossi di tale ricerca dell'oggettività. Mettere in discussione il valore visivo della geografia significherà, indirettamente, mettere in discussione il valore stesso del paesaggio, avviare un processo di risignificazione che getterà le basi teoriche che ispireranno la Convenzione del 2000. In questi anni, grazie al contributo di studiosi come David Lowenthal (1961), Yi-Fu Tuan (1974; 1976; 1979), Edward Relph (1976; 1989), Éric Dardel (1952), Armand Frémont (1972; 1974), l'osservazione geografica del paesaggio inizierà ad essere interpretata come una pratica percettiva soggettiva, sociale, destrutturata, non più prerogativa esclusiva di una disciplina. Osservare il paesaggio diventerà così un esercizio di ricerca che investe la sensibilità dell'individuo e l'immaginazione geografica, non più relegato all'analisi descrittiva dei processi territoriali, della geo-morfologia o delle dinamiche storico-culturali. Ancora una volta, quindi, il concetto di paesaggio cambierà radicalmente il suo significato senza però perdere il suo originario valore visivo. Certo, già a partire dagli anni '70, proposte epistemologiche e metodologiche alternative, volte a esplorare i caratteri non visuali del paesaggio: si pensi, citando i casi più noti, ai concetti di *soundscape* e di *smellscape*, introdotti rispettivamente da Raymond Murray Schafer (1977) e da John Porteus (1985). Anche in questo caso, tuttavia, si tratterà di sperimentazioni sensoriali volte a integrare, arricchire e comunque mai negare la semantica visiva del concetto di paesaggio. Gli esiti forse più estremi e originali di questo processo di risignificazione del paesaggio visivo sorgeranno, verso la metà degli anni '90, dal dibattito geografico di area britannica e, più precisamente, con le cosiddette *Non Representational Theories* (NRT). Presentate per la prima volta da Nigel Thrift (1996), le NRT hanno il merito di aver spinto l'approccio geografico di radice fenomenologica sul versante ancora inesplorato della dimensione pre-contemplativa della percezione (Tanca, 2018). L'esperienza del paesaggio, secondo i sostenitori delle NRT, ha inizio in uno stato che precede la significazione, la rappresentazione o la consapevolezza sociale. In altri



termini, il paesaggio vive già nelle pratiche quotidiane degli uomini, nell'osservazione inconscia, in quel *taskscape* (Ingold, 1993) che pragmaticamente sfugge a ogni tentativo di definizione perché la precede. Anche in questo caso, però, è significativo notare che la posizione espressa dalle NRT critica la dicotomia, aspra e ricorrente nella tradizione geografica occidentale, tra visione oggettiva e visione soggettiva del paesaggio, non la sua semantica visiva (Waterton, 2019). Anche per questa ragione, come notato da Lorimer (2005), forse sarebbe più corretto parlare di *More-Than-Representational Theories*, ovvero di un approccio teorico e applicato che interpreta l'esperienza geografica (in cui si include la visione del paesaggio) anche come pratica libera da sovrastrutture e non solo come esercizio di interpretazione e/o di immaginazione.

Ripercorrendo, anche rapidamente, la storia e l'evoluzione del concetto di paesaggio nella teoria geografica, sembra di assistere a un fenomeno ricorrente, che va certamente oltre il dibattito interno alla disciplina. Nell'arco degli ultimi due secoli, la riflessione geografica è riuscita ad appropriarsi del concetto di paesaggio, lo ha sottratto a un'interpretazione esclusivamente estetica, lo ha eletto a tema distintivo di una disciplina, lo ha adoperato con approcci teorici e metodologici sempre diversi, spesso antitetici. Ciò che la riflessione geografica non è riuscita a fare è stato separare il concetto di paesaggio dalla sua radice visiva, sia quando l'osservazione ha dovuto essere funzionale all'analisi descrittiva, sia quando è diventata organica a stimolare processi immaginativi. Riteniamo che il fatto di non esserci riuscita non sia necessariamente un limite, ma piuttosto un'ulteriore prova del fatto che – tornando a citare Denis Cosgrove – il paesaggio non sia semplicemente uno spazio fisico, ma un modo sempre differente di vedere quello stesso spazio. Se una didattica del paesaggio può e, come sostenuto dalla CEP, deve esistere, questa dovrà quindi essere in primo luogo un'educazione al “saper vedere” il paesaggio. Crediamo, a questo proposito, che il “saper vedere” apra all'educatore quanto all'osservatore almeno due possibili vie interpretative.

In primo luogo, troviamo una via pragmatica, che valorizza e rende socialmente condivisibile la percezione del soggetto percipiente. L'esperienza del paesaggio, come avrebbe detto Eugenio Turri, si configura «come interfaccia tra il fare e il vedere quello che si fa, tra il guardare-rappresentare e l'agire, tra l'agire e il ri-guardare» (Turri, 1998, p. 24). In altre parole, se così inteso, vedere il paesaggio non è mai un'azione autoreferenziale ma piuttosto una fase decisiva di un processo di partecipazione politica attiva, di tutela della memoria storica e di trasformazione responsabile del territorio.

In secondo luogo, ma certo non meno importante, troviamo una via che possiamo definire introspettiva, ovvero fondata sulla pura contemplazione di uno spazio che è anche “spazio morale”, mutuando l'espressione che Eduardo Martínez de Pisón ha usato per i paesaggi montani nel suo *Miradas sobre el paisaje* (2009). Come ricorda il geografo spagnolo, d'altronde, in nessun luogo come in montagna è possibile fare esperienza diretta del “poderoso valor de lo lejano” (p. 140).<sup>5</sup> Vale a dire, è possibile fare esperienza di uno sguardo profondo, ampio, sintetico: qualcosa, insomma, di molto simile allo sguardo di cui Von Humboldt racconterà di aver goduto dalle vette sudamericane, allo sguardo rappresentato dei già citati dipinti “más anchos que altos” del DRAE del 1884, ma anche allo sguardo che deve proiettarsi “desde un determinado lugar” del DRAE del

---

<sup>5</sup> Dello stesso autore e più in generale sul tema della visione del paesaggio, si rimanda a Martínez de Pisón (2011).

2020. Probabilmente si tratta di uno sguardo, quindi di un modo di vedere, che ha ispirato anche chi ha redatto la CEP e la sua relazione esplicativa, dove si dà per scontato che le popolazioni europee siano portate a percepire “in particolar modo visualmente l’ambiente che circonda, ovvero il paesaggio”.

La prima via, quella pragmatica, non confligge, e anzi è auspicabile che possa convivere, con quella introspettiva e contemplativa. Esattamente nella stessa maniera, l’approccio analitico-descrittivo della geografia d’inizio Novecento può serenamente convivere con quello fenomenologico; il paesaggio sonoro di Murray Schafer può convivere con quelli visivi di Turri e Martínez de Pisón.

Il problema di fondo, oltre ogni speculazione teorica, resta inalterato. Come ci comporteremmo se dovessimo comunicare tutto questo a una persona che non può vedere? Saremo davvero in grado di elaborare gli strumenti linguistici, teorici e metodologici “più adeguati”, citando la CDPD, per costruire una mediazione didattica sufficientemente flessibile quanto rigorosa, coraggiosa quanto responsabile, inclusiva ma soprattutto onesta nei confronti dei concetti di cui si fa veicolo?

## 5. Considerazioni conclusive

Riteniamo che domande come quelle che abbiamo posto in questo articolo rischino di trasformarsi in sterile quanto polemica demagogia, se non proiettate verso un percorso di riflessione sul ruolo che la geografia (e l’educazione geografica) può svolgere negli studi sulla disabilità.

Per tracciare delle possibili linee di riflessione futura, pensiamo che possa essere utile ripartire dalle idee di Reginald Golledge, uno dei padri della ricerca geografica applicata ai temi della disabilità. Egli stesso cieco acquisito, nel 1993 Golledge scrive un articolo intitolato “Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations”. L’idea che anima questo articolo è molto semplice, ma per quei tempi anche originale e coraggiosa: la ricerca geografica può e quindi deve fornire un contributo teorico e applicato decisivo per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità. A questo proposito, Golledge distingue due possibili prospettive di indagine: la prima, denominata *Geography of the disabled*, vale a dire lo studio “of the different environments in which the disabled population exists to see if traditional geographic concepts, theories, models, assumptions, and laws hold”; la seconda, denominata *Geography for the disabled*, consiste nello studio della “nature of the human-environment interface – the arena in which the disabled must conduct their activities” (Golledge, 1993, p. 81). Nel primo caso, lo studio delle pratiche e dei contesti spaziali in cui le persone con disabilità vivono può diventare un’opportunità per riconsiderare la validità o l’inefficacia dei modelli geografici tradizionali; nel secondo caso, invece, lo studio delle pratiche e dei contesti spaziali può diventare un’opportunità per i geografi di contribuire in forma applicata alla progettazione di ambienti accessibili.

L’approccio critico e le linee di ricerca tracciate da Golledge, tuttavia, avrebbero suscitato grandi polemiche nel dibattito geografico del tempo, in particolare in ambito britannico.

Golledge fu accusato di promuovere una concezione assistenzialista della ricerca accademica, volta a “risolvere” asetticamente e in modo tecnico il problema dell’accessibilità, senza considerare le responsabilità storiche e politiche di una società strutturalmente inaccessibile per le persone disabili. Per i detrattori di Golledge, in altri termini, il problema andava affrontato scardinando e non semplicemente mettendo alla prova i modelli geografici tradizionali, quindi coinvolgendo le persone disabili direttamente nella progettazione delle ricerche, concentrandosi sull’indagine sociale prima che sullo studio dei fenomeni linguistici, dei processi cognitivi o sulla progettazione applicata (Butler, 1995; Gleeson, 1996; Imrie, 1996).

Partendo dal problema deontologico sul posizionamento del ricercatore – problema per certi versi simile a quello che stiamo presentando – si sarebbe sviluppato un dibattito etico, nuovi filoni di ricerca teorica e metodologica e quindi una letteratura sulle cosiddette *Geographies of disability* (Gleeson, 1999; Butler & Parr, 1999; Chouinard, 1997; 2000; Chouinard, Hall & Wilton, 2010).

La nostra posizione sul tema, così come anticipato in apertura di questo articolo, non vuole essere settaria o partigiana *a priori*, ma aperta a entrambe le possibilità operative: quella della ricerca tecnica, strumentale e applicata, quanto quella della riflessione critica, politica e partecipata sui modelli geografici.

Ciò che senza dubbio non vogliamo, però, è che l’autocritica radicale sui modelli geografici diventi l’unica scelta operativa possibile. Con rapidi e semplici esempi, in questo contributo abbiamo raccolto alcune suggestioni che ci ricordano che il concetto di paesaggio ha in primo luogo un significato visivo: nei manuali di storia dell’arte quanto in quelli di geografia, nei dizionari quanto nella normativa nazionale e internazionale. È un dato di fatto, è la radice culturale di un termine, un aspetto da cui riteniamo sia opportuno partire e che non dovrà irrigidirci, imbarazzarci o produrre senso di colpa nel momento in cui il nostro interlocutore sarà una persona non vedente o ipovedente. Crediamo fermamente che il primo problema da risolvere, se si vuole operare in una prospettiva inclusiva, sia quello di trovare gli strumenti per comunicare quel significato visivo e non le eventuali buone ragioni per aggirarlo.

A distanza di quasi trent’anni dall’appello di *Geography and disabled*, ci chiediamo se sia possibile immaginare un’educazione geografica della e per la persona con disabilità senza per questo inciampare nell’assistenzialismo o nell’abilismo, nel tecnicismo o nel conservatorismo accademico. Riteniamo che il nostro dovere di educatori non risieda quindi nel rendere accessibile a tutti i costi un concetto che nasce e conserva un valore visivo, ma piuttosto nel rendere accessibile il significato antico e non negoziabile di quel valore. Solo dopo aver assolto e comunicato questo primo, complicatissimo problema, potremo permetterci di ascoltare, annusare o toccare il paesaggio, giocando e sfidando liberamente il suo significato.

### Riferimenti Bibliografici

- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulations*. Galilee.
- Berque, A. (1993). Beyond the modern landscape. *AA Files*, 25, 33-37.
- Borgnolo, G. (Cur.) (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità: nuove prospettive per l’inclusione*. Gardolo Erickson.

- Butler, R. (1995). Geography and vision-impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 19, 366-368.
- Butler, R., & Parr, H. (Edit.) (1999). *Mind and body spaces: geographies of illness, impairment and disability*. Routledge.
- Cagnato, A. (2018). *Le origini del paesaggio*. Labsus.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Erickson.
- Chouinard, V. (1997). Making space for disabling differences: challenging ableist geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15, 379-387.
- Chouinard, V. (2000). Disability, Geography and Ethics. Getting ethical: For inclusive and engaged geographies of disability. *Philosophy & Geography*, 3(1), 70-80.
- Chouinard, V., Hall, E., & Wilton, R. (Coord.) (2010). *Towards Enabling Geographies: "Disabled" Bodies and Minds in Society and Space*. Ashgate Publishing.
- Consiglio d'Europa. (2000). *European Landscape Convention*. Council of Europe Series.
- Cosgrove, D. (1998). *Social formation and symbolic landscape*. The University of Wisconsin press.
- Dardel, É. (1952). *L'homme et la terre: nature de la realite géographique*. Presses universitaires de France.
- De Miguel González, R. (2013). ¿Podemos aprender de los currícula de Geografía y Ciencias Sociales existentes en otros países europeos? In de Miguel González, R.; de Lázaro Torres, M. L. y Marrón Gaité, M. J. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 71-103). Instituto Fernando el Católico-CSIC.
- De Miguel González, R. (2018). El currículo de geografía en España: evolución y tendencias actuales. In García De la Vega, A. (Ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica*. (pp. 191-215). Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Farinelli, F. (1981). Storia del concetto geografico di paesaggio. In AA. VV., *Paesaggio. Immagine e realtà* (pp. 151-158). Electa.
- Farinelli, F. (2009). *La crisi della ragione cartografica*. Einaudi.
- Farinelli, F. (2018). La natura del paesaggio. *Conversazioni naturali. In memoria di Gianni Scalia. I quaderni di PsicoArt*, 8, 73-94.
- Fernández, R.; Plaza, J.I. (2019). Participación ciudadana y educación en materia de paisaje en el marco del Convenio Europeo del Paisaje en España. *Cuadernos Geográficos* 58(2), 262-286.
- Ferrario, V. (2011). As perceived by people. In Anguillari, E.; Ferrario, V.; Gissi, E. e Lancerin, E. (Cur.), *Paesaggio e benessere* (pp. 23-33). Franco Angeli.
- Franceschi, C. (1997). Du mot paysage et de ses équivalents dans cinq langues européennes. In Collot (Cur.), *Les Enjeux du paysage* (pp. 75-111). Éditions Ousia.
- Frémont, M. (1972). La région: essai sur l'espace vécu. *Mélanges offerts à A. Meynier, Rennes, P.U.B.*, 663-678.
- Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *L'Espace géographique*, 3(3), 231-238.
- Gleeson, B. (1996). A geography for disabled people? *Transactions of The Institute of British Geographers*, 21, 387-396.

- Gleeson, B. (1999). *Geographies of disability*. Routledge.
- Golledge, R. G. (1993). Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18, 63-85.
- Humboldt, A. von. (1998). *Quadri della natura*. La Nuova Italia.
- Imrie, R. F. (1996). Ableist geographies, disablist spaces: towards a reconstruction of Golledge's geography and the disabled. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21, 397-403.
- Ingold, T. (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology*, 25(2), 152-174.
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought* (p. 591). Berkeley University of California Press
- Lorimer, H. (2005). Cultural geography: The business of being "more than representational". *Progress in Human Geography*, 29, 83-94.
- Lowenthal, D. (1961). Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology, *Annals of the Association of American Geographers*, 51(3), 241-260.
- Luginbül, Y. (2009). Rappresentazioni sociali del paesaggio ed evoluzione della domanda sociale. In Castiglioni, B. e De Marchi, M. (Cur.), *Di chi è il paesaggio?: la partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*. CLEUP.
- Martinet, J. (1983). Le paysage: signifiant et signifié. In *Lire le paysage, lire les paysages, acte du colloque des 24 et 25 novembre*, Université de Saint-Etienne. CIEREC.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2011). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*, 71, 395-414.
- Mathewson, K. (1986). Alexander von Humboldt and the Origins of Landscape Archaeology. *Journal of Geography*, 85(2), 50-56.
- Olwig, K. R. (1996). Recovering the Substantive Nature of Landscape. *Annals of the Association of American Geographers*, 86(4), 630-653.
- Olwig, K. R. (2005). Representation and alienation in the political land-scape. *Cultural geographies*, SAGE Publications, 12(1), 19-40.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Ministerio de Trabajo y Asuntos So-ciales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)
- OMS. (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- ONU. (2008). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Centro stampa Forti.
- Porteous, J. D. (1985). Smellscape. *Progress in Physical Geography*, 9(3), 356-378.
- Priore, R. (2008). Una sfida: l'applicazione della Convenzione Europea del Paesaggio in Italia. In Clarino, R. e Teofili, C. (Cur.), *Riconquistare il paesaggio: la Convenzione Europea del Paesaggio e la conservazione della biodiversità in Italia* (pp. 41-83). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion.

- Relph, E. (1989). Responsive Methods, Geographical Imagination and the Study of Landscapes. In Kobayashi, A. e Mackenzie, S. (Cur.), *Remaking Human Geography* (pp. 149-163). Unwin Hyman.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Roger, A. (2009). *Breve trattato sul paesaggio*. Sellerio.
- Sauer, C. O. (1925). The Morphology of Landscape. *University of California Publications in Geography*, 2(2), 19-53.
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Knopf.
- Tanca, M. (2018). Cose, rappresentazioni, pratiche: uno sguardo sull'ontologia ibrida della Geografia. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 14(1), 5-17.
- Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. SAGE Publications Ltd.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia*. Prentice-Hall.
- Tuan, Y. (1976). Humanistic geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 66(2), 266-276.
- Tuan, Y. (1979). Sight and Pictures. *Geographical Review*, 69(4), 413-422.
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro: dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Marsilio.
- Waterton, E. (2019). More-than-representational landscapes. In Howard, P.; Thompson, I.; Waterton, E. e Atha, M. (Cur.), *The Routledge Companion to Landscape Studies* (pp. 91-101). Routledge.
- World Health Organization. (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health*. WHO.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 05 octubre 2021  
Aceptado 22 febrero 2022

## ***Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo***

*Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo*

*Looking at the landscape through the mediation of geographic thinking: powerful learning for the contemporary world*

Lana de Souza Cavalcanti

*Universidade Federal de Goiás-Brasil*

*Email: ls.cavalcanti17@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.42>*

### **Resumo**

O texto tem por objetivo apresentar elementos de uma proposta de ensino de Geografia voltada para a vida cidadã dos estudantes, ajudando-os a desenvolverem seu pensamento geográfico. Nesse sentido, destaca-se a paisagem geográfica como um dos conceitos que compõem esse pensamento. Para desenvolver o texto, em primeiro lugar apresentam-se as bases da proposta coerente com o objetivo referido e segue formulando um entendimento do conceito de paisagem, um instrumento simbólico importante nessa proposta, uma concepção que explicita seu caráter de forma, de fisionomia do espaço, mas que expressa seu conteúdo. Dessa maneira, pela análise integrada da paisagem pode-se aceder a las dinâmicas natural e social que a produziu. Por fim, apresenta-se caminhos metodológicos para trabalhar no cotidiano das aulas com a meta de internalização desse conceito pelos estudantes da escola básica.

**Palabras clave:** geografia; ensino; paisagem geográfica; mediação didática; pensamento geográfico.

---

**Resumen**

El texto tiene por objetivo presentar elementos de una propuesta de enseñanza de Geografía vuelta para la vida ciudadana de los estudiantes, ayudándolos a desarrollaren su pensamiento geográfico. En este sentido, se destaca el paisaje geográfico como uno de los conceptos que componen este pensamiento. Para desarrollar el texto, en primer lugar se presenta las basis de la propuesta coherente con el objetivo referido y sigue formulando un entendimiento del concepto de paisaje, un instrumento simbólico importante en esta propuesta, una concepción que explicita su carácter de forma, de fisionomía del espacio, pero que está expresando su contenido. Así que, por el análisis integrada del paisaje se puede acceder a las dinámicas natural y social que le han producido. Luego, se presenta caminos metodológicos para trabajar en el cotidiano de las clases con la meta de internalización de este concepto por los estudiantes de la escuela básica.

**Palabras clave:** geografía; enseñanza; paisaje geográfico; mediación didáctica; pensamiento geográfico.

---

**Abstract**

The text aims to present elements of a proposal for Geography teaching dedicated to the Citizen life of the students, helping them developing their geographical thinking. In this sense, the geographical landscape stands out as one of the concepts that make this thought up. In order to develop the text, firstly, the bases of the proposal are presented, simultaneously with the aforementioned objective, and, secondly, it goes on formulating an understanding of the landscape concept, important symbolic instrument in this proposal, a concept that explains its character of form, the physiognomy of space, but thinking that expresses its content. Therefore, through the integrated analysis of the landscape, one can access the natural and social dynamics that is produced by it. Then, it presents methodological ways to work in the daily life of the classes with the goal of internalization this concept by elementary school students.

**Key words:** geography; teaching; geographic landscape; didactic mediation; geographic thinking.

---

## 1. Introdução

Vivemos na contemporaneidade em um mundo estranho (Canclini, 2016), onde tudo pode estar e quase sempre está interconectado de alguma maneira, mas, ao mesmo tempo, onde as conexões não resultam em igualdades de condições sociais. Ao contrário de um cenário igualitário, participamos de crescentes problemas humanos, sociais e ambientais, de diferentes crises de dimensões globais, como a da pandemia do Corona vírus (SARS-CoV-2) / Covid-19, provocando agravamento de desigualdades sociais e de situações de vida no limite da sobrevivência. Ao mesmo tempo, ocorre um avanço tecnológico que produz artefatos inimagináveis até há poucos anos, que são produzidos para aperfeiçoar a relação e a intervenção dos homens na natureza e no mundo social, em grande parte para o benefício de poucos. No geral, aprendemos a ver as coisas do mundo em sua distinção e diferenciação, a classificá-las, separá-las em partes estanques, o que torna mais difícil apreender sua complexidade e a conexão de coisas aparentemente distintas.

Um outro modo de perceber o mundo contemporâneo é o de analisar o complexo processo de globalização em suas contradições, como o faz Santos (2004). Para esse autor, trata-se de um processo que se apresenta como *fábula*, onde tudo tende a ser homogêneo, aproximando as coisas



e as pessoas; mas que na verdade se revela em sua *perversidade*, acentuando as desigualdades entre os povos. Na dinâmica desse mesmo processo, porém, segundo esse autor, forja-se um mundo de *possibilidade*, o qual se funda na democracia e para o qual são necessárias práticas de atores sociais hoje marginalizados.

Augé (2010, p. 13-17) é outro autor que, frente a esse estranho mundo, busca ampliar o olhar, analisando seus paradoxos. Para ele, são paradoxos do mundo contemporâneo: 1- a medida do tempo-espaço, o espaço que se reduz e o tempo que se acelera; 2- a perenidade do presente, pela aceleração do tempo; 3- enclausuramentos num mundo em circulação; 4- aumento da desigualdade no interior dos países frente à aproximação entre eles; 5- progresso da ciência e aumento do fosso entre os que têm conhecimento e os que não o têm.

No campo particular do quinto paradoxo de Augé, referente ao acesso ao conhecimento e à educação, verifica-se, de fato, um fosso entre os que têm acesso a ele e os que não o têm, tanto quando se consideram os fatos que ocorrem em termos globais como em termos de Brasil. O avanço científico, aliado ao tecnológico, é cada vez mais efetivo e necessário, porém, vivencia-se um distanciamento muito grande entre uma minoria que detém o conhecimento e está engajada na sua produção e uma maioria que permanece dela excluída. No particular campo da educação, consolidam-se estruturas extremamente desiguais por exemplo entre as redes públicas de escolas, destinadas aos pobres, e as redes privadas, frequentadas pelas classes com maior poder aquisitivo.

Para enfrentar problemas de acesso da maioria da população a um mínimo de conhecimento, necessário à sua participação no mundo social e do trabalho, os governos têm se mobilizado para implantar reformas neoliberais no campo da educação. As justificativas são as metas por alcançar maior eficácia em seus resultados, promovendo, junto com isso, a intensificação do processo de mercantilização e financeirização da educação (a esse respeito cf. Evangelista, 2013; Libâneo, 2016; Lessard, 2021). Tais reformas tem dimensão global e são operadas sobretudo por instituições multilaterais que possuem ações políticas voltadas ao aprimoramento das relações capitalistas no planeta, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, essas ações ocorrem com articulações dos governos em âmbito federal, estadual e municipal. Nessa lógica, o conhecimento torna-se mercadoria que se estende em vários produtos e serviços, como, por exemplo, livros didáticos, plataformas digitais, softwares e programas educacionais, cursos de formação inicial e continuada, planos de ensino e de aula padronizados. Assim, a educação formal pública, que seria um direito de todos, por meio da qual seria possibilitado o acesso amplo ao conhecimento, perde sua base igualitária, e passa a ser encarada como gasto, sem retorno imediato, o que deve ser “contingenciado” pelo agente público em propostas de estado mínimo.

Frente a esse paradoxo presente na sociedade globalizada, que coloca de um lado o avanço e o acúmulo de conhecimentos, cada vez mais incorporados à produção da vida, e de outro a imensa maioria da sociedade, que tem ficado à margem dessa produção, aposta-se mais ainda no poder da educação. Defende-se, assim, aos moldes de Santos (2004), a educação como

possibilidade: uma educação com potencial de transformação social, uma educação humanizadora, que assume a tarefa de formar todas as pessoas, crianças e jovens, para enfrentarem as injustiças, as desigualdades, em busca de propostas para um mundo mais democrático, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, ambientais. Defende-se um projeto de educação que promova a formação de pessoas capazes de interpretar a realidade em sua totalidade, e que sejam cidadãos agentes da transformação de seu ambiente mais imediato e do mundo.

Para se efetivar essa educação, há de se investir em diferentes aspectos, desde os mais estruturais, referentes às políticas públicas e ao investimento estatal destinados a esse setor, aos mais diretamente ligados às práticas escolares, referentes, por exemplo, à formação e atuação docente, suas propostas de ensino, os objetivos, conteúdos e métodos que compõem essas propostas.

Neste texto, o objetivo é o de apresentar elementos de uma proposta de ensino de Geografia coerente com esse projeto educativo: ensinar Geografia voltada a uma “outra globalização” (Santos, 2004): a Geografia escolar como possibilidade. Trata-se de ensinar Geografia para a vida, para um projeto de humanização, que contribua para a formação do pensamento dos alunos. Essa proposta acentua a relevância de ensinar os alunos a pensarem por meio de instrumentos simbólicos estruturantes, entre eles está o conceito de paisagem geográfica. Para desenvolver essas ideias, o texto aborda inicialmente elementos básicos da proposta de ensino que se defende para, em seguida, apresentar um entendimento do conceito de paisagem como instrumento simbólico que compõe o pensamento geográfico e finaliza com alguns encaminhamentos metodológicos para trabalhar no cotidiano das aulas visando à internalização desse conceito como ferramenta intelectual.

## **2. Ensinar a pensar como possibilidade de uma Geografia Escolar insurgente**

Resistir ao projeto neoliberal e economicista da contemporaneidade, avassalador para a educação global, sobretudo para os países pobres, não é tarefa fácil, nem mesmo possível em âmbitos meramente acadêmicos. No entanto, a força desse âmbito não deve ser depreciada, uma vez que nele as ideias sobre possíveis alternativas são gestadas, são sistematizadas e divulgadas, e podem inspirar e orientar a luta por um mundo de transformações. Nessa compreensão, formular, reformular, divulgar propostas alternativas de se praticar o ensino de Geografia, como disciplina que apresenta perspectiva original e relevante para o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, são formas de resistência e, ao mesmo tempo, são caminhos para a transformação social.

Com esse propósito, tenho investigado formas de praticar uma Geografia escolar comprometida com a vida cotidiana dos estudantes, explorando a possibilidade que ela tem de contribuir para que esses estudantes analisem sua realidade imediata e a de outras instâncias com a contribuição do conhecimento científico. Acredita-se que, com isso, eles participem do movimento social de modo mais efetivo, na direção da humanização e da justiça social e espacial.

Essa proposta se junta a outras que tem a finalidade de questionar o sentido dominante da Geografia na escola, que se resume ao repasse de informações básicas sobre o mundo, muitas vezes naturalizando o que está produzido, e ao desenvolvimento de competências e habilidades operativas básicas para a mera manutenção do *status quo* da sociedade. O esforço das propostas alternativas é o de alcançar significados novos para a Geografia escolar. Nesse sentido, tenho defendido (Cavalcanti, 2012, 2013, 2019) que uma urgente e necessária reflexão a ser feita por professores em formação inicial ou em atuação profissional diz respeito à explicitação da relevância social da Geografia. Para que serve a Geografia na escola em tempos atuais? Essa é uma questão básica, para a qual devem ser formuladas respostas seguras. Particularmente, tenho afirmado que o papel da Geografia na escola é o de contribuir para que o aluno, por meio do trabalho com os conteúdos escolares, desenvolva o pensamento geográfico. O foco no ensino é então o de ensinar o aluno a pensar, uma Geografia para pensar. Esse entendimento, por sua vez, exige um investimento intelectual e investigativo para a compreensão do que é o esse pensamento (cf. Cavalcanti, 2019).

O que se entende por Pensamento Geográfico? Para além de sua atribuição à produção de conhecimentos reunidos na disciplina Geografia, ao longo de seu processo de constituição, entende-se que essa mesma produção consolidou um modo peculiar de produzir metodologicamente conhecimentos, que articula conceitos, princípios e linguagens. Esse conjunto produziu um arcabouço que se identifica como o próprio da Geografia, o que lhe dá identidade, o que faculta a essa ciência uma contribuição original na busca por compreender a realidade, social ou natural. Esse conjunto, por sua vez, foi construído ao longo da sua história, no esforço (que resulta em diferentes abordagens e entendimentos de seus conceitos e princípios) de responder ao que tem sido compreendido como perguntas tipicamente geográficas diante da tarefa de produzir conhecimento a respeito de uma realidade: Onde? Por que nesse lugar? (Cavalcanti, 2019; Foucher, 1989). Também pode ser entendida como a ciência que busca compreender o porquê das localizações ou a “interrogação sobre as razões que explicam a disposição das coisas no espaço e, em seguida, sobre as significações e consequências de tal ordem espacial” (Gomes, 2012, p. 21).

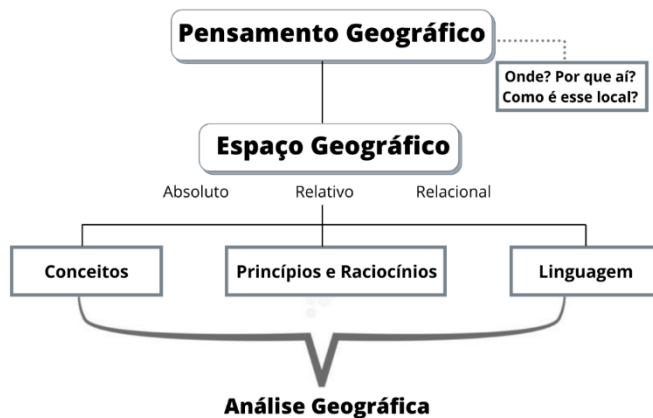
Nessa estrutura, o espaço geográfico tem sido salientado como a categoria central de análise (Santos, 1996; Correa, 1995; Moreira, 2007; SOJA, 2004; Harvey, 2015, Martins, 2016, Moraes, 2014). Uma das definições mais esclarecedoras de espaço é a de (1996, p. 51): “O espaço é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de um sistema de objetos e um sistema de ações, não considerados isoladamente”. Em sua formulação, está expressa a complexidade dessa categoria, e sua busca por entendê-la como totalidade, para além de um substrato material, como um conjunto que articula esse substrato e a vida que o dinamiza. Os demais autores aqui referenciados, de modo aproximado a essa perspectiva de Santos (1996), também elegem para a concepção de espaço geográfico esse sentido de disposição física das coisas e objetos do mundo resultante de um processo de produção e reprodução social e histórica. O espaço visto nessa concepção não pode ser a esfera meramente reativa dos processos, mas sua parte constitutiva.

Portanto, entende-se que a Geografia analisa o fenômeno de um ponto de vista peculiar, que é o da sua espacialidade. Para empreender essa análise, ela se estrutura com conceitos, princípios,

raciocínios e linguagem. A partir desse entendimento de espaço, e pensando na estrutura do pensamento geográfico, apresenta-se um diagrama que expressa um possível entendimento da estrutura dessa área científica:

**Figura 1**

*Pensamento Geográfico*



*Fonte:* Cavalcanti, 2019.

Nessa estrutura do pensamento geográfico, observa-se que a paisagem está como um dos conceitos gerais mais elementares. Neste texto, objetiva-se abordar mais detidamente esse conceito, salientando elementos de sua concepção e caminhos de abordá-lo no ensino para que ele possa ser formado por estudantes da escola básica, compondo assim seu pensamento geográfico.

### **3. A paisagem e seus aportes pela Geografia: uma combinação de elementos reveladores da realidade**

Partindo do que foi colocado no item anterior, ao explicar sobre um dos conceitos estruturantes desse modo peculiar de pensar, pode-se iniciar com as questões: Como analisar uma paisagem de um ponto de vista geográfico? O que essa análise contribui para compreender a realidade que ela expressa? O que a paisagem revela?

No desenvolvimento do pensamento geográfico, a paisagem é uma categoria clássica, com diferentes concepções ao longo do tempo. No século XIX, com Humboldt, a paisagem era concebida em sua dimensão naturalista, baseada na morfologia e na cobertura vegetal da área estudada. Mais tarde, no século XX, construiu-se um entendimento de paisagem que abordava elementos naturais e culturais, de maneira integrada, privilegiando, ao mesmo tempo, os fatores naturais e sociais. Ressaltou-se, assim, a interdependência entre esses diversos constituintes. Esse período é marcado pela Teoria Geral dos Sistemas que traz novas orientações aos estudos da paisagem. Com isso, os profissionais da Geografia passaram a se preocupar com a metodologia para o estudo da paisagem considerando que ela é uma combinação dinâmica de componentes integrados, físicos, biológicos e antrópicos. Passou-se, assim, a estudar a fisionomia da paisagem, com novas

abordagens, articulando-a com o conceito de geossistema (Tricart 1981, Bertrand, 1972). A partir da década de 1980, intensificaram-se os estudos relacionados à paisagem, na abordagem geossistêmica, que procura entender as variações paisagísticas como produto histórico dos fluxos de matéria e energia, incluindo nessa abordagem a ação antrópica.

Em outra perspectiva, mais ligada aos estudos especializados da “Geografia Humana”, concebeu-se a paisagem como um conjunto composto de aspectos culturais da sociedade, articulada ao conceito de região (na linha de influência do pensamento de La Blache). Nessa linha, definiu-se paisagem geográfica como o resultado da ação da cultura sobre a paisagem natural. Assim, avançou-se nos estudos da Geografia cultural, que acentuou o caráter cultural, estético e simbólico das paisagens e as possibilidades subjetivas de sua análise pela percepção. Nessa visão, as marcas da espacialidade histórica que são impressas na paisagem revelam uma construção, que é identificada, por aqueles que nela vivem, como seu lugar de vida.

Na produção geográfica de fundamento dialético, a paisagem é vista pela seletividade subjetiva da percepção, porém, articulando a objetividade e a subjetividade, como conjunto dinâmico e processual, que compreende os aspectos como interdependentes, no qual qualquer componente alterado modifica o todo. A percepção, como visão de conjunto da realidade, seleciona os elementos apreendidos, o que é sempre limitado à visão do sujeito, porém, é um caminho para a análise de aspectos que estruturam a realidade. A tarefa do geógrafo, nesse sentido, é a de ultrapassar a paisagem como um aspecto da realidade para ir em busca de seu significado (Santos, 1985). Essa compreensão de paisagem considera o aspecto do visível da paisagem, que é percebida pelo sujeito, como primeira aproximação da realidade a ser apreendida.

Diante dessas formulações, considera-se a paisagem como um dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico. Avançando em suas concepções, parte-se de um entendimento de paisagem que toma sua dimensão estética, com suas cores, sabores, odores, suas formas, para apreender um conjunto diverso, em sua unidade. O sujeito, pelos conhecimentos geográficos, observa, assim, a paisagem, e ao fazê-lo, identifica a localização e a distribuição dos objetos espaciais, percebe o arranjo espacial, que expressa distintos conteúdos. Portanto, a abordagem desse conceito proposta nesse texto remete ao par indissociável forma/conteúdo (Santos, 1988).

Moreira (2007) afirma que faz parte da análise geográfica o caminho do visível (pela paisagem) ao invisível e deste ao visível novamente, num movimento dialético, sendo que, assim, o conceito de paisagem remete conjuntamente a um procedimento da análise geográfica. O conjunto de formas, nessa acepção, adquire função social, constituindo-se em espaço geográfico. Conforme Santos, paisagem e espaço não são sinônimos, pois enquanto a paisagem é o conjunto de formas que exprimem as heranças, o espaço são essas formas “mais a vida que as anima” (1996, p. 83). A paisagem tem uma materialidade, são as formas que modelam a superfície terrestre. Porém, ela não é simplesmente isso, pois seu verdadeiro sentido na análise geográfica, ou seja, como conceito geográfico, é sua configuração como forma-conteúdo, com seu caráter simbólico, constituindo-se de significados e funções sociais.

A paisagem é, portanto, a categoria da forma, é a imagem da superfície da Terra, apreendida pelos sentidos (Santos, 1988): é o visível, é movimento, cores, odores. Na paisagem expressam-se

aspectos da espacialidade, e o geógrafo busca conhecê-la, num esforço de interpretação e conhecimento. Para isso, é preciso aprender a ver, observar, descrever e imaginar a paisagem.

Para Souza (2013), outro autor de referência na Geografia brasileira, esse conceito está ligado ao espaço abarcado pela visão de um observador. Para ele também a paisagem é forma, aparência, que oculta ou pode ocultar, que revela, mas também pode encobrir, por isso mesmo é necessário saber analisá-la: “O conteúdo ‘por traz’ da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos sugere” (Souza, 2013, p. 46). Por isso, a paisagem pode também condicionar a sensibilidade dos sujeitos, ou seja, a maneira como eles percebem a realidade, pois nela estão inscritos signos que expressam valores, práticas, modos de vida que são dominantes naquela extensão territorial. Esses signos inscritos podem ser naturalizados pelos sujeitos, levando à sua perpetuação, sem questionamentos. A análise desses signos e seus significados, portanto, podem ser instrumento para seu questionamento e possíveis transformações.

A análise da paisagem, como está evidenciado pelos argumentos anteriores, depende das possibilidades de percepção dos sujeitos (geógrafos ou estudantes de Geografia). Está sujeita, assim, ao olhar sobre essa expressão visível da espacialidade dos fenômenos. Nesse sentido, uma contribuição importante para essa operação mental é a de Gomes (2013, p. 7), que aborda o lugar desse olhar e suas possibilidades. Partindo do princípio de que ao geógrafo é colocada a preocupação com a trama das localizações e com o papel que essa trama tem na construção e manifestação de um fenômeno, esse autor busca responder às seguintes questões: “como a disposição espacial eventualmente colabora para o fenômeno da visibilidade?”; “De que maneira a organização espacial desse campo [da visibilidade] intervém na percepção que temos das coisas e na atenção que dispensamos a elas?”. Essas perguntas se articulam ao raciocínio aqui apresentado ao concluir sobre a concepção de paisagem e de suas possibilidades analíticas, articuladas à observação das formas da espacialidade, visíveis ao observador, e suas influências na construção da própria subjetividade desse observador.

Nessa direção, Gomes (2013, p. 10) propõe que as imagens sejam instrumentos para pensar, para o que ele busca saber como “a organização do espaço participa das estratégias que oferecem ou ampliam a visibilidade de coisas, fenômenos ou pessoas.”. Para empreender essa proposta, o autor considera três expressões da visibilidade que são úteis para analisar a espacialidade da realidade: a exposição, a composição e o ponto de vista. Conforme essas dimensões são identificadas, pode-se encaminhar respostas às perguntas tipicamente geográficas, apontadas no item anterior: onde? Por que nesse lugar? Por exemplo: se observo uma praça e identifico elementos expostos com maior intensidade, como sua arborização, posso concluir que para quem produziu essa paisagem a questão ambiental é levada em conta. Para seguir na análise, deve-se buscar as razões históricas e sociais para essa arborização e seu usufruto por parte da população.

Assim, esse conceito que é estruturante da Geografia deve ser explorado no ensino, em toda sua potencialidade. Não se trata de apresentar, para reconhecimento e memorização dos estudantes, a história desse conceito e suas definições, mas sim de trabalhar os temas de estudo encaminhando-os de modo que a paisagem seja considerada. Ela é assim elemento da análise da

espacialidade desse tema, como sua dimensão formal, com as possibilidades de, pela análise geográfica, apreender aspectos fundamentais dessa espacialidade.

Trata-se, portanto, de formação do sujeito para ampliar as experiências com a paisagem, para entendê-la como forma-conteúdo. Essa ampliação pode ser propiciada no ensino, cumprindo sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento das possibilidades intelectuais e afetivas dos alunos para compreenderem as paisagens. Essas possibilidades estão relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de se observar, imaginar e descrever a paisagem, que se relacionam à escolha de um método: partir da paisagem, questionando-a, identificando e catalogando seus elementos, e buscando articulação entre eles, procurando identificar pelo visível aquilo que não está visível, mas está ali sugerido, e imaginando a vida que ela propicia ou não. Vale considerar, nesse sentido, que a percepção (observação e imaginação) depende das práticas humanas, do legado cultural internalizado e conscientemente considerado, pois é parte de um processo psicológico complexo, dependente de um contexto social, histórico e cultural. Para desenvolver com mais detalhes os caminhos metodológicos decorrentes dessa concepção, estão as proposições do próximo item.

#### **4. Pensar pela paisagem: um olhar municiado pelo conceito geográfico**

Nessa linha de argumentação, há o pressuposto de que todos, e não somente os geógrafos, tem ou podem ter conhecimentos geográficos sistematizados como orientadores da compreensão do mundo. Eles proporcionam instrumentos que compõem o pensamento, com uma maneira poderosa de olhar o mundo, de observá-lo, de percebê-lo (Bailly e outros, 2009). São instrumentos objetivos e subjetivos que permitem ao sujeito contemplar, sentir, refletir sobre a paisagem (Besse, 2010). Com instrumentos geográficos, o sujeito qualifica sua experiência com a paisagem, fazendo a ela os questionamentos “geográficos”. Ao se interrogar sobre as formas-conteúdos dos objetos, percebe-se que é necessário ir além, buscar o que não está evidente, o que não está necessariamente na ordem racional. Pela paisagem, procura-se, assim, compreender as características físicas e sociais de um conjunto integrado, que forma imagem singular.

Paisagem é um termo que desde a infância está presente no vocabulário comum. Desde pequena, em sua vida cotidiana, as crianças aprendem a usar a palavra paisagem. Porém, na escola, elas encontram, nos estudos geográficos, a possibilidade de formar um conceito teórico de paisagem. De início, as crianças têm essa palavra associada a significados aparentes, como os de natureza e de beleza. Por isso, os alunos, conforme apontam várias investigações, têm associado paisagem a uma área bonita e natural, vista de modo panorâmico. Essa associação certamente tem uma referencialidade concreta (Vigotski, 2009), pois para falar de paisagem esses alunos com frequência dão exemplos empíricos de uma área específica. O desafio para o ensino é o de ultrapassar essa visão para alcançar uma teorização genérica de paisagem que torne possível a ele ter um sistema de conceitos e subconceitos conscientemente internalizado referente à paisagem.

Ao formar esse conceito, articulando dialeticamente duas dimensões fundamentais de uma realidade, forma e conteúdo, o aluno compreenderá a paisagem como a dimensão formal de uma realidade vista e estudada, que revela em seu conjunto um arranjo espacial e os conteúdos da

dinâmica natural e das práticas sociais ali realizadas ou potencialmente realizáveis. Com a internalização desse conceito, pela palavra, seu sentido e significado, como ato de generalização, os alunos compreenderão que uma praça, uma rua, um parque, um rio, são paisagens, ou melhor, eles poderão ver esses objetos espaciais como paisagem. O resultado é a ampliação de sua observação das paisagens, de forma contemplativa, indagadora e participativa. A praça, a rua ou o rio são arranjos paisagísticos dinâmicos que revelam em seu conjunto uma dinâmica da natureza e um modo de viver socialmente, revelam práticas espaciais ali realizadas cotidianamente, que tem lógicas próprias, mas não estão restritas à escala local.

Nesse texto não se tem a pretensão de apresentar um modelo a ser seguido no trabalho docente visando à formação do conceito de paisagem e à sua internalização como ferramenta intelectual para interpretar a vida cotidiana. Na verdade, defende-se que os professores são autores de seu trabalho e atuam, assim, com autonomia, buscando caminhos para alcançar bons resultados de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, pode-se delinear elementos de uma proposta metodológica que tenha essa proposição de trabalho docente com a paisagem. A proposta expressa uma orientação metodológica geral, não uma fórmula engessada de atuação docente. Ao se iniciar o trabalho com uma unidade temática, nessa proposta, pode-se perguntar: de que modo se pode desenvolver capacidades intelectuais e pensamento teórico dos alunos para que eles possam analisar as paisagens? É possível elencar aspectos da paisagem a serem salientados nessa análise? Como realizar um trabalho na escola com essa intenção?

Com base em autores de referência na psicologia (Vigotski, 2009; Pino, 2006, entre outros), pode-se indicar que a experiência cognitiva do sujeito com as paisagens com as quais ele se relaciona (direta ou indiretamente) é potencializada com o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sobretudo as capacidades de observação (contemplação e questionamento), imaginação e descrição. O resultado dessa experiência, portanto, será tão mais potente no sentido de apreensão de sentidos e significados de uma paisagem quanto maior for a capacidade de esse sujeito observar os elementos que a compõem, buscando respostas para a localização dos objetos e as razões dessa localização, indagando sobre a vida que ali se produz. Além disso, esse resultado é potencializado pela capacidade do sujeito de descrever e compartilhar o que observa, contempla, questiona, expressando com precisão os elementos relevantes para a apreensão da paisagem. Todas essas capacidades podem ser desenvolvidas pelo sujeito com a ajuda das referências da disciplina escolar e com a mediação do professor. Conforme Cavalcanti (2019, p. 172):

Nessa experiência, surgem as sensações, as percepções, as inferências sobre o que se observou, e, com a ajuda das referências da disciplina escolar e do professor, pode-se ir além dessa experiência em direção a um conhecimento amplo da própria paisagem [...] Essa é uma tarefa da escola e do ensino de Geografia: desenvolver a capacidade dos alunos de observar, imaginar e descrever paisagem, ajudando-os, com elementos da teoria geográfica, a compreender a espacialidade – a forma-conteúdo – expressa nessa paisagem.

A experiência com a paisagem tem a possibilidade de resultar em processos complexos de análise, por meio do pensamento geográfico. Pode-se, assim, buscar o desenvolvimento dessas capacidades nas aulas ao propor um trabalho com paisagens geográficas, entendendo-a, conforme já abordado, como a dimensão formal do espaço (primeiro nível de análise do próprio espaço). Trata-se de abordar diretamente cenas paisagísticas (urbanas, rurais, naturais) ou imagens que



as representam, construídas pelos alunos ou por geógrafos, fotógrafos, artistas plásticos, mas também poetas, cineastas, publicitários.

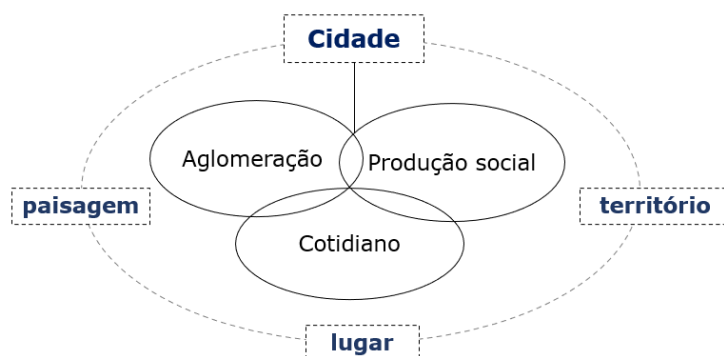
Em sua dimensão sensível (o que pode ser apreendido com os órgãos do sentido – visão, audição, tato, olfato, paladar), a paisagem é um conjunto de objetos interrelacionados e em movimento dinâmico, cuja apreensão pode pautar-se pelo ponto de vista do observador (considerando nesse caso o ponto de vista da espacialidade dos fenômenos), a composição desses objetos e sua exposição (Gomes, 2013). Nessa direção, compreende-se que a disposição dos elementos de uma paisagem (seja natural ou artificial) não é aleatória e resulta em desdobramentos ao seu movimento como totalidade. Os arranjos espaciais identificados nas paisagens têm uma razão de ser e influenciam a vida que ali se movimenta e se produz. À Geografia cabe desvendar essas razões, compreender suas determinações para apreender a essência dos espaços e, caso julgue necessário, indicar caminhos alternativos ao que está composto.

Tem-se, então, uma seleção de elementos para serem considerados na análise geográfica da paisagem, realizada com a contribuição de proposta teórico-metodológica da ciência geográfica. Porém, ainda falta, quando se trata de mediar para o desenvolvimento dessa capacidade em sujeitos escolares, um caminho didático a ser percorrido ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para explorar a paisagem como ferramenta simbólica no estudo da espacialidade dos temas abordados. Para esse trabalho, ao se iniciar um estudo temático com os alunos, sugere-se: a definição de um *Sistema de conceitos* (Vigotski, 2009 e Cavalcanti, 2013), a construção de um *Mapa de conteúdo* (Diaz, 2017), por meio dos quais se define a abordagem que se quer realizar para o estudo dessa temática. Na sequência, elaboram-se o plano de ensino dessa unidade, na forma de *Percurso para mediação didática* (Cavalcanti, 2014, 2019).

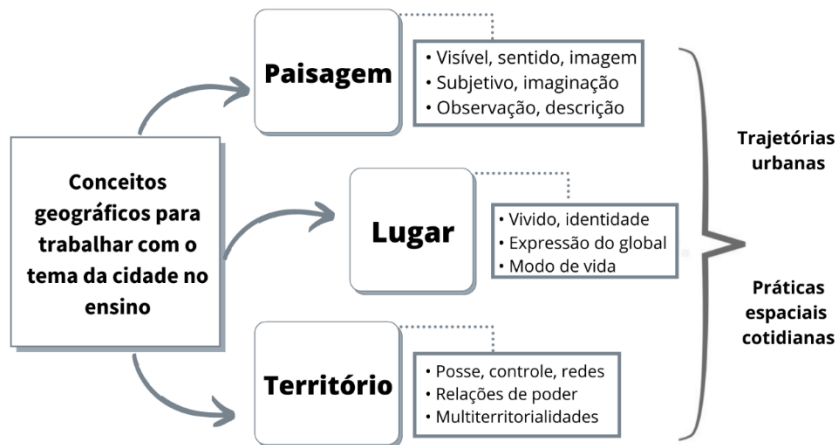
Com o objetivo de exemplificar essa proposta de trabalho, apresenta-se, a seguir, sistemas de conceitos e um mapa de conteúdos (dois diagramas que devem estar estreitamente relacionados) sobre cidade, que podem orientar a definição de percursos de mediação didática, conforme a representação nas figuras 2, 3 e 4.

## Figura 2

*Sistema Conceitual de Cidade*



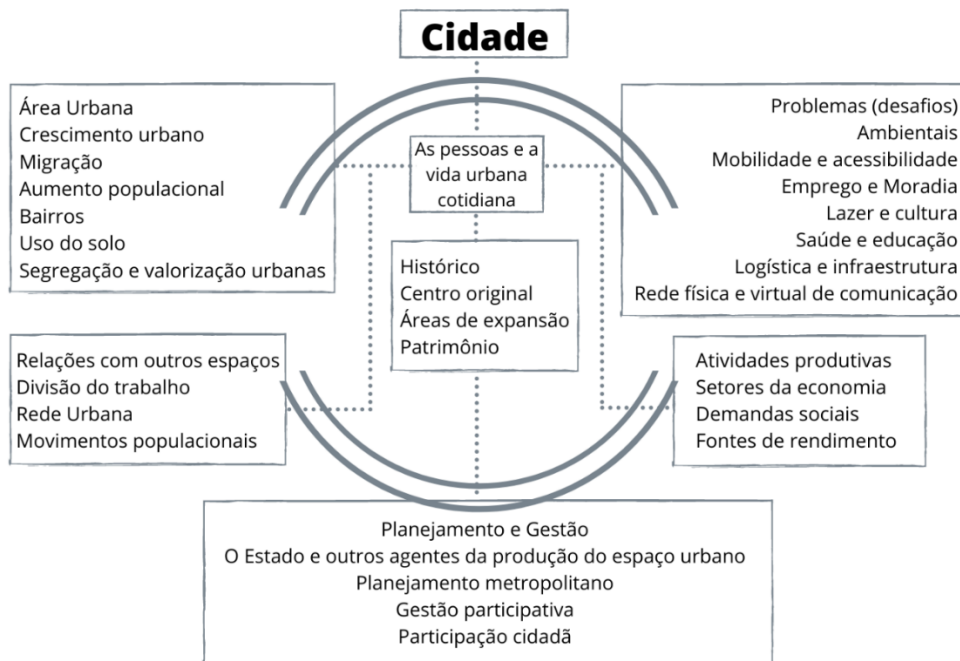
Fonte: Cavalcanti, 2019

**Figura 3***Sistema conceitual de Cidade**Fonte:* Cavalcanti, 2019

Os diagramas das figuras 3 e 4 representam uma possibilidade de abordagem da cidade na perspectiva da Geografia, que significa iniciar os estudos pela paisagem, por meio da qual se pode perceber a cidade como uma organização espacial de um conjunto denso, maior ou menor, de prédios, casas, ruas, carros, pessoas e outros objetos. Porém, para entender essa aglomeração, o modo como ela ocorre no processo de formação e crescimento da cidade, é necessário entender que se trata de uma produção da sociedade, ou seja, a sociedade (em dimensão local e em outras escalas) planeja e cria um tipo de organização espacial urbana que viabiliza sua vida cotidiana, da forma como se propõe naquele momento. A vida é dinâmica e por isso mesmo a cidade também é produzida e reproduzida constantemente, cotidianamente.

Para avançar nos estudos de cidade, pela Geografia, destacam-se, nessa linha teórico-metodológica, os conceitos mediadores do pensamento: lugar, território e paisagem. A paisagem, conceito focal nesse texto, é entendida como um conceito que permite aprofundar a compreensão da cidade como espacialidade porque em suas formas, em sua fisionomia está justamente expresso o conteúdo social, ou seja, o modo de vida da sociedade que a produz. Da análise da paisagem como um arranjo espacial específico pode-se alcançar o sentido e o significado do espaço urbano: a produção do espaço, social e historicamente.

Seguindo com o exemplo da cidade, para especificar ainda mais uma temática de estudo em que o conceito de paisagem é importante, pode-se lançar mão de um mapa de conteúdo, que explicitar diversas possibilidades de aprofundamento, conforme a seguir:

**Figura 4***Mapa de conteúdo para o estudo de cidade**Fonte: Cavalcanti, 2019*

Esse mapa de conteúdo apresenta e articula diversas possibilidades de foco no estudo da cidade, que podem ser abordadas conjuntamente em um programa formativo mais sistemático e especializado, para os docentes, por exemplo. Na escola básica, os diversos temas nele sugeridos são tratados em momentos diferentes, em unidades de estudos distintos, que podem ser aprofundados ao longo da formação dos estudantes, para que ele forme um conceito geográfico de cidade que os possibilite compreender a complexidade dessa espacialidade e atuar em suas cidades orientados por essa compreensão. Para os objetivos desse texto, pode-se utilizar um dos blocos de conteúdos sugeridos, para demonstrar caminhos para seu tratamento didático, explorando o conceito de paisagem, como ferramenta mediadora desse trabalho. Pode-se assim tomar o conteúdo Área Urbana, e seus subconteúdos: Crescimento urbano/aumento populacional; formação de bairros/uso do solo; valorização urbana/segregação urbana.

Para trabalhar com esse conteúdo, visando a que os alunos consigam pensar geograficamente ao estudar a área urbana de uma cidade e suas subáreas, pode-se partir da proposta do Percurso de Mediação Didática (Cavalcanti, 2014), marcando seus diferentes momentos de encaminhamento: problematização, sistematização, síntese.

No momento de problematização, é importante que o estudante que está iniciando uma relação com esse objeto de conhecimento seja instigado à atividade intelectual, que ele seja levado a perceber, a observar e a interrogar sobre o tema, destacando-se as “questões geográficas”. Uma possibilidade nesse momento é a de mediar essa relação com fotografias de paisagens urbanas, como as que se seguem:

**Figura 5***Paisagens Urbanas de Goiânia (Goiás-Brasil)**Foto 1 – Vista área da cidade de Goiânia*

Fonte: Secretaria Municipal de Comunicação.

*Foto 2 – Entrada de condomínio fechado Goiânia/ Goiás*

Fonte: Cavalcanti, 2021.SECOM, Prefeitura de Goiânia

*Foto 3. Conjunto habitacional / Goiânia*

Fonte: Jornal UFG, SECOM, 2019.

Foto: Tiago Abreu / Pedro Gabriel

*Foto 4. Comunidade Terra do Sol Aparecida de Goiânia / GO*

Fonte: Jornal O Popular, 2020.

Foto: Wildes Barbosa.

Com a primeira fotografia, a que permite uma visão panorâmica da cidade, pode-se encaminhar com os alunos algumas questões, como: onde estão as áreas mais centrais? O que significam essas áreas para a cidade? Por que nessas áreas os edifícios estão adensados? Ao apresentar as demais fotos, pode-se encaminhar questões como: o que acontece com as áreas não

centrais de cidades? Como elas parecem ser? Quem vive nessas áreas centrais e não centrais? Ao ver as fotos, o que se pode imaginar sobre a vida de pessoas que ali residem? Como vivem as pessoas que moram em áreas centrais e periféricas? O que dizer do cotidiano dessas cidades? Como se imaginam os deslocamentos e a acessibilidade das pessoas nesses lugares?

Esse conjunto de questões pode ser composto a partir das orientações de Gomes (2013), quanto ao regime de visibilidade das imagens: o ponto de vista, a composição e a exposição. Com base nessas orientações, orienta-se o pensamento para buscar explicar a lógica das localizações urbanas: porque algumas formas urbanas são mais expostas, mais visíveis que outras? Que imagens da cidade são expostas para o ponto de vista do visitante? Como os elementos da espacialidade, como o relevo, a água, a vegetação fazem composição com as casas, ruas, praças em condomínios residenciais construídos para pessoas de maior ou de menor poder econômico?

Espera-se que o trabalho com as imagens, com suas possibilidades infinitas, que explore as capacidades de observar, questionar, imaginar e descrever a paisagem, possibilite a mobilização dos estudantes para o estudo sistemático do conteúdo proposto. A partir daí, então, o professor poderá expor, de forma dialógica, os conteúdos sistematizados pela ciência, em torno da explicação de uma área urbana: o crescimento urbano, as áreas de expansão, a centralidade urbana e a periferia espacial e social de uma cidade, os processos de valorização e de segregação urbanas, a valorização urbana e a especulação imobiliária, os vazios urbanos, as ocupações urbanas em áreas de risco ambiental/social, a mobilidade e acessibilidade urbanas, as relações da cidade com a área rural e com outras cidades adjacentes (com processos de conurbação), entre outros. Todos esses temas podem ser trabalhados em níveis de aprofundamento diferenciado, respeitando-se as condições e os estágios de amadurecimento dos alunos. De todo modo, considera-se que eles podem ser internalizados quando os alunos já problematizaram, já identificaram ou abordaram situações geográficas problemáticas, com a ajuda das imagens de paisagens urbanas.

Na etapa final da unidade de estudo, indica-se que seja propiciado aos alunos um momento de sintetizar seus conhecimentos, formulando, individualmente ou em grupo, suas ideias a partir do estudo realizado e tendo em conta a problematização inicial. Essa síntese pode ou não ser apresentada para os colegas e para o professor em aula, mas o principal papel desse momento do percurso didático é de propiciar a construção criativa de uma síntese, mobilizando os conceitos em processo de internalização.

## **5. Conclusão**

O texto apresentou fundamentos teóricos e metodológicos para o estudo da paisagem na Geografia. A convicção é a de que a Geografia é uma disciplina escolar que tem grande relevância na formação dos estudantes, porque produz conhecimentos que trazem consigo um modo de pensar que é peculiar, que aporta elementos importantes para a compreensão da realidade. A paisagem, nesse sentido, pode ser vista como um conceito clássico dessa ciência, que ao longo da história foi se constituindo também como um princípio metodológico que se articula aos outros para permitir a análise geográfica.



É assim a paisagem geográfica: um conceito que, uma vez internalizado, produz no sujeito uma capacidade de olhar para as coisas e enxergar nelas a articulação entre forma e conteúdo. É, portanto, uma ferramenta intelectual importante e fundamental para o exercício pleno e com qualidade da cidadania planetária que se quer no mundo contemporâneo. A referência é a de um cidadão que compreende o mundo em que vive e compreende também o lugar que ele próprio ocupa nesse mundo, para, com essa compreensão, atuar no sentido do seu desenvolvimento.

A consciência da relevância social da Geografia, de seus conceitos, do pensamento geográfico para a vida cidadã justifica, pois, investimentos na prática docente com essa disciplina, resultando em aprendizagens significativas dos alunos. O texto é, portanto, mais um esforço no sentido de uma Geografia escolar que contribui para humanizar a sociedade, para tornar cada um dos estudantes pessoas mais sensíveis ao movimento do mundo, movimento que é contraditoriamente em direção a injustiças sociais e espaciais imensas e, ao mesmo tempo, a possibilidades de alternativas mais justas e democráticas para nossa sociedade, para nosso ambiente, em escalas locais e globais.

### Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2010). *Por uma antropologia da mobilidade*. Editora Unesp; edufal.
- Bayly, A. e outros (2009). *Viagem à Geografia*. Mirandela.
- Bertrand, G. (1972). Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico. *Revista IGEOG/USP. Caderno de Ciências da Terra*, 13, 1-27.
- Besse, J. M. (2010). *La sombra de las cosas, sobre paisaje y geografía*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Canclini, N. (2016). *O mundo Inteiro como lugar estranho*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Cavalcanti, L. de Souza (2012). *O ensino de geografia na escola*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de Souza (2013). *Geografia escolar e a cidade*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de Souza (2014). A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar. En M. P. Flávia, Lana de S. Cavalcanti, e C. de Souza Vanilton (Orgs.), *Ensino de Geografia e Metrópole* (pp. 30-55). Gráfica e Editora América.
- Cavalcanti, L. de Souza (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.
- Correa, R. L. (1995). Espaço: um conceito-chave da Geografia. En Correa, R. L., Castro, Iná E. de e Gomes, Paulo César da C. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas* (pp. 15-47). Bertrand Brasil.
- Díaz, E. G.; Porlán, R. Navarro (2017). E. Los fines y los contenidos de enseñanza. En Porlán, R [et. al.] *Enseñanza universitaria: como mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- Evangelista, O. (2013). Qualidade da Educação pública: estado e organismos multilaterais. En Libâneo, J.C. Suanno, M.V., Limonta S.L. (Orgs.). *Qualidade da Escola Pública* (pp. 13-46). Goiânia, Go: Ceped Publicações, Gráfica e Editora América, Kelps.
- Foucher, M. (1989). Lecionar a Geografia, apesar de tudo en Vesentini. En J.W. (Org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. Ed. Papirus.
- Gomes, P. C. da C. (2013). *O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*. Bertrand Brasil.

- Gomes, P. C. da C. (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Harvey, D. (2015). O espaço como palavra-chave. *Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, 13(35), 126-152.
- Jornal da UFG*. Goiânia, 2021. <https://jornal.ufg.br/n/113258-goiania-dividida-em-preto-e-branco>. Acesso: 03/08/2021.
- Jornal O Popular*. Goiânia, 2021. <https://opopular.com.br/noticias/cidades/conhe%C3%A7a-as-hist%C3%B3rias-das-fam%C3%ADlias-de-aparecida-de-goi%C3%A2nia-que-ser%C3%A3o-ajudadas-por-gusttavo-lima-1.2035229>. Acesso: 03/08/2021.
- Lefebvre, H. (2006). *A produção do espaço*. Barros Pereira, D. e Martins, S. (Trad.) La production de l'espace. 4e éd. Éditions Anthropos.
- Lessard, C. (2021) Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 24, 1-37.
- Libâneo, J. C. (2016). School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. *European Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 444-462.
- Martins, E.R. (2016). O pensamento geográfico é geografia em pensamento? *GEOgraphia*. 18(37), 61-79.
- Moraes, A. (2014). Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. *Revista GEOUSP – Espaço e Tempo*, volume 18(1), 9-39.
- Moreira, R. (2007). *Pensar e ser em Geografia*. Ed. Contexto.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Sagres Online*. Goiânia, 2021. <https://sagresonline.com.br/goiania-tem-mais-de-600-casos-confirmados-do-novo-coronavirus/>. Acesso: 03/08/2021
- Santos, M. (1988). *Metamorfose do espaço habitado*. Hucitec.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. Hucitec.
- Santos, M. (2004). *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal*. Ed. Record.
- Sauer, O. (1998). A morfologia da paisagem in: Corrêa; Rozendahl (Orgs.) *Paisagem tempo e cultura*, Ed UERJ.
- Soja, E. (2004). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.
- Souza, M. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Bertrand.
- Tricart, J. (1981). *Paisagem e Ecologia*. Igeo/USP.
- Vigotski, L.S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotski, L.S., Luria, A. R. e Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora.
- Vigotski, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Bezerra P. (Trad.), Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. Editora WMF Martins Fontes.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 07 setiembre 2021  
Aceptado 19 diciembre 2021

## *Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones*

*Contributions of Giner de los Ríos and the ILE to the teaching of landscape. The trips*

Ángel Liceras Ruiz

Universidad de Granada

Email: [aliceras@ugr.es](mailto:aliceras@ugr.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1463-1001>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.59>

### **Resumen**

El valor formativo del estudio del paisaje y su praxis educativa no son una idea ni una acción totalmente nuevas ya que se han ido reconociendo y desarrollando sobre todo durante el último siglo y medio. En los primeros tiempos de este trascurso resulta relevante la labor de la Institución Libre de Enseñanza y dentro de ella la figura de Giner de los Ríos supone un hito de referencia en nuestro país y en especial con la práctica de las excursiones. El tratamiento del paisaje como materia educativa resulta un proceso complejo que necesita una consideración como objeto real, el paisaje como ciencia; como producto social, como cultura; y también el paisaje como vivencia, como representación subjetiva, como sentimiento. Dimensiones que Giner de los Ríos, la ILE y sus alumnos recogían en las experiencias a través de las excursiones, los itinerarios y las salidas de campo, enseñando a mirar y reconocer, a pensar y a sentir el paisaje.

**Palabras clave:** Giner de los Ríos; enseñanza paisaje; excursiones.

### **Abstract**

The formative value of the study of the landscape and its educational praxis are not a totally new idea or action since they have been recognized and developed especially during the last century and a half. In the early days of this course, the work of the Institución Libre de Enseñanza and within it the figure of Giner de los Ríos represent a landmark in our country and especially in the innovative practice of excursions. The treatment of the landscape as an educational subject is a complex process that requires consideration as a real object, the landscape as a science; as a social product, as a culture; and also the landscape as an



experience, as a subjective representation, as a feeling. Dimensions that the ILE, Giner de los Ríos and his students collected in the experiences of the landscape through excursions, itineraries and field trips, teaching to look and recognize, to think and to feel.

**Key words:** Giner de los Ríos; landscape teaching; excursions.

## 1. Introducción

Pocas ciencias como la Geografía tienen la posibilidad de condensar en un solo tema de estudio gran parte de sus principales contenidos disciplinares, porque la Geografía tiene en el paisaje un centro aglutinador de sus ámbitos fundamentales como ciencia y como materia de estudio.

El paisaje se considera un campo de conocimiento en el que confluyen múltiples perspectivas que pueden quedar aglutinadas en tres facetas fundamentales: el paisaje como realidad física, objetiva, como ciencia; el paisaje como producto cultural, reflejo de identidad y patrimonio; y el paisaje como emoción estética y sentimental, aunque esta concepción del paisaje la plasman preferentemente los educadores más que los geógrafos en sí mismos. En la actualidad se privilegia el estudio del paisaje desde una visión técnica del mismo (paisaje desde las ciencias naturales, geología, ecología, etc., paisaje y arquitectura, paisaje y ocio, paisaje y publicidad, paisaje y economía...), mientras se difuminan otros aspectos tradicionales y básicos de la noción de paisaje, por lo que resulta importante y oportuno reconsiderar su vertiente social-humanística que empieza por un contacto más directo y personal con el paisaje.

La consideración del valor formativo del estudio del paisaje y de las excursiones y salidas de campo como procedimiento privilegiado en ese acercamiento y en su desarrollo didáctico no son ideas ni actividades nuevas ya que se han ido practicando y difundiendo durante mucho tiempo, y del potencial educativo, bondades y valores de estos recursos didácticos se han ocupado muchos autores y desarrollado muy diversos estudios en tiempos recientes (García Ruiz, 2000). En este texto centramos la atención en el reconocimiento de las aportaciones de unos de sus precursores más eminentes, en la labor de Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza (ILE) para situar el estudio del paisaje como un contenido educativo fundamental en la formación de niños y jóvenes, y la práctica de las excursiones como recurso primordial para su estudio.

El proyecto pedagógico de la ILE estuvo vigente entre 1876 y 1936, y en él, como integrante e impulsor, Giner de los Ríos tenía el convencimiento de que la educación es la única vía posible para la reforma de la sociedad. Y el estudio del paisaje, aunque una realidad compleja, lo veía como un medio privilegiado de formación social y ciudadana. Así, en el ámbito científico y educativo en torno al estudio del paisaje, la labor de la ILE y de Giner de los Ríos supuso un hito de referencia en nuestro país y en especial en la práctica innovadora de las excursiones.

Una de las intenciones que orientaron siempre la tarea de la ILE y, en su seno, la de Giner de los Ríos (1839-1915) fue la de modernizar el horizonte educativo, científico y cultural de la España de su tiempo. Para lograrlo tuvieron muy en cuenta las corrientes renovadoras que recorrían el panorama europeo y español de entonces (Ortega, 1986). Dentro de ellas, las ideas de la ILE sobre la educación y el paisaje se nutrieron de los principios que ilustran la geografía moderna desde

Humboldt, Ritter, Reclus, hasta Vidal de la Blache y la filosofía del krausismo, para quienes la aproximación al paisaje debía centrarse en observar y razonar, mirar y ver, desplegando una actitud que se adentrara en el pensamiento, el sentimiento y la imaginación creadora, en la ética y la estética como forma de “atender a la educación armónica total y relativa del individuo y de la humanidad” (Rubio, 2017).

Giner defendía el método intuitivo que exigía del alumno pensar y reflexionar por sí en la medida de su capacidad, que investigue, arguya, cuestione, intente, dude, y que “despliegue las alas de su espíritu” (Pérez-Villanueva, 2015). Con este perfil formativo, Giner y la ILE nos proporcionan argumentos para poder afirmar que las excursiones que practicaron para el estudio del paisaje constituyeron una contrastada experiencia didáctica y una valiosa tradición cuya práctica sigue aportando oportunidades y condiciones propicias para esos logros.

Como objetivo fundamental de este trabajo subrayaríamos, pues, el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del estudio del paisaje y de la Geografía a partir de la exposición, reflexión y valoración de las características de la teoría y la práctica de las excursiones e itinerarios como recurso didáctico sobresaliente desde de la experiencia y las aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE. Para ello metodológicamente consultaremos literatura científica relevante editada sobre el tema ponderando las referencias al enorme potencial educativo de este recurso, ejemplificaremos y analizaremos las contribuciones de las propuestas teóricas y las experiencias prácticas de Giner de los Ríos y la ILE alumbradas en el ejercicio de este procedimiento didáctico de las excursiones, y finalmente e indicaremos y orientaremos sobre la provechosa proyección de estas aportaciones en la práctica escolar actual de los itinerarios y el trabajo de campo.

## **2. Giner y su visión moderna del paisaje**

La expresión “la geografía ciencia del paisaje” recoge la estrecha relación entre esa disciplina y este objeto de conocimiento. Consideración asumida por la generalidad de los geógrafos modernos: “me atrevería a decir que la geografía toda está contenida en el estudio del paisaje”, decía Sorre (1913).

En este contexto Ortega (2015) le otorga a Giner de los Ríos y a la ILE un destacado protagonismo en el arraigo y extensión en España de las claves de la visión moderna del paisaje, al incorporar sobre él, de forma equilibrada, la mirada científica y la artística, la explicación y la comprensión, la razón y el sentimiento (Gómez Gutiérrez, 2016), y al extender su influencia a otros ámbitos intelectuales como los artísticos (en especial a los escritores y pintores de la denominada generación del 98) e, incluso, los deportivos interesados por el paisaje. Empapado de las ideas del krausismo, Giner se interesa no sólo por el mundo externo y su apariencia, sino también por el interno, y traslada estas concepciones desde la literatura y la historiografía de los pueblos a la consideración de su paisaje. Estos planteamientos incluían, a través de la práctica de las excursiones, el acercamiento a la naturaleza y la observación directa como estímulos a la curiosidad en el estudio del paisaje, como fuentes de reflexión (González Ruiz, 2015). Desde el ideario de la ILE se entiende que el contacto con el paisaje permite educar la inteligencia, la

sensibilidad y la imaginación, a la vez que ayuda a incrementar y afinar las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona (Ortega, 2003).

La huella de la enseñanza gineriana no se puede documentar siempre con textos, porque lo más valioso de la tarea formativa que realizó dependía primordialmente de la práctica (itinerarios, visitas, excursiones). En su artículo "Paisaje" (escrito en 1885 y reproducido en 1965 en México por la Corporación de antiguos alumnos de la ILE) Giner de los Ríos perfila su concepto de paisaje. Describiéndolo y analizándolo, hablaba de las relaciones entre el medio y el hombre para pasar a ejemplificar y poner de relieve la belleza del paisaje castellano.

El planteamiento de Giner no se contentaba con la descripción y la interpretación de las formas del paisaje, perseguía también adentrarse en la comprensión de su sentido, en la valoración de sus rasgos cualitativos, para interpretarlo, sentirlo y disfrutarlo, y con ello expandir "la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales" (Giner de los Ríos, 1886). Con estas ideas queda justificada la apreciación que, al respecto, manifestaba Zulueta (1915) de Giner de los Ríos: "poetizaba el paisaje".

### **3. La consideración por la ILE del paisaje como materia educativa**

El uso del paisaje como materia educativa resulta hoy día un proceso complejo pues, como señala Martínez de Pisón (2010), su tratamiento necesita de las ciencias y las letras, la naturaleza y las humanidades conjuntamente, y aborda un objeto de estudio conformado por múltiples aspectos. En primer lugar, la consideración del paisaje como realidad material y objetiva, natural o producida por los hombres, sobre la que se atiende a unos elementos, unas formas, apariencias y funciones, admite unas clasificaciones y presenta una evolución y unos cambios que son propios de un sistema dinámico. Estos componentes físicos estructurales se contemplan como aspectos de la ciencia. Así mismo el paisaje, como producto social, herencia, identidad y patrimonio, es un espacio cultural. Y también es una vivencia, una representación subjetiva capaz de suscitar sentimientos y valoraciones estéticas y éticas: la consideración del paisaje como sentimiento (Licerias, 2013, 2016). Estos aspectos eran ya concebidos y tratados por Giner y la ILE en su práctica educativa al respecto.

#### **3.1. El paisaje como ciencia**

El estudio del paisaje requiere un proceso que implica, en primer lugar, la consideración objetiva de una porción de territorio, la discriminación de sus elementos constitutivos con naturaleza (abióticos, bióticos, antrópicos) y características (color, forma, tamaño, funciones...) distintas, que cambian y evolucionan en el tiempo y que conforman un conjunto interrelacionado y sistémico cuyo estudio implica su percepción, observación, descripción, análisis y explicación desde un punto de vista interdisciplinar.

Con este perfil las excursiones que organizaba la Institución a los alrededores de Madrid tenían como objetivos principales observar los aspectos geológicos y medioambientales de la Sierra de Guadarrama, las cuencas y las divisorias de aguas de los ríos Guadarrama y Manzanares,

los materiales sobre los que discurren, así como sus formas de alteración y la vegetación que sustentan. A su vez, las percepciones del paisaje y la observación directa posibilitaban la determinación, clasificación y caracterización de los elementos que componían el paisaje considerado:

Aun reduciendo el paisaje a una perspectiva, y su percepción a la mera contemplación visual, es incalculable el mundo de factores que intervienen para construirla, tantos como fuerzas, seres y productos despliega la Naturaleza ante nuestros ojos: la tierra y el agua en sus formas; el mundo vegetal con sus tipos, figuras y colores; la atmósfera con sus celajes, el hombre con sus obras; los animales y hasta el cielo con sus astros y con el juego de tintas, luces y sombras que matizan diversamente el cuadro a cada hora del día y de la noche. (Giner de los Ríos, 1886/1999).

### **3.2. El paisaje como cultura**

Siguiendo las ideas de Herder y Krause, la ILE hizo hincapié en los valores identitarios del paisaje, defendiendo que conocer el paisaje es un medio para conocer a los hombres y mujeres relacionados con él. Porque las características propias de los grupos sociales, de los pueblos, están asociadas a las de los paisajes en los que viven y se desenvuelven, adquiriendo éstos así un significado histórico. Considerando de esta manera que el conocimiento del paisaje ayuda a identificar las claves del propio pasado histórico y de la identidad patriótica de esos grupos sociales conformada a lo largo de ese pasado en ese territorio (Altamira, 1921).

El nacionalismo español que fomentaba la ILE promovía conocer mejor el territorio del propio país en el aspecto geológico y geográfico, botánico y medioambiental, etc., y también sus usos, costumbres y tradiciones, convirtiendo la consideración del paisaje en patrimonio cultural, ampliando, incluso, esta significación patrimonial a los territorios “menos notables”, a los “territorios de lo cotidiano”, extendiendo así su atención a los paisajes ordinarios.

Para la ILE, y Giner de los Ríos como principal impulsor de estas prácticas, acercarse al paisaje era un modo de aproximarse al pueblo español, a su carácter y a su historia, y descubrir y entender su paisaje una forma adecuada de conocer los rasgos característicos de la propia identidad nacional. Partiendo de estos presupuestos, y a juicio de Ortega (2006), Giner y la ILE tuvieron la gran virtud y acierto de promover y conformar una visión del paisaje en la que supieron conjugar, de forma equilibrada, las dimensiones descriptivas y científicas con las facetas patrimoniales, culturales e históricas.

En el paisajismo, Giner de los Ríos se planteaba una visión moderna del paisaje acorde con los modos de entenderlo que caracterizaban al paisajismo europeo de entonces, y esa visión se mostraba muy interesada en descubrir e interpretar las huellas de la tradición, del propio pasado, inscritas en el paisaje. Tales huellas humanas del pasado eran no sólo un componente ineludible del paisaje, a menudo importantes en la conformación de su imagen, sino también, al tiempo, un testimonio y una expresión del carácter de las gentes que lo habían habitado y de los rasgos de su historia interna o intrahistoria. El paisaje se hacía así historia, tradición. Estaba íntimamente ligado a los hombres que habían vivido en su seno, al carácter o, como se decía entonces, a la psicología del pueblo que lo había habitado, a los rasgos distintivos de su tradición y de su historia, de su identidad colectiva. (Ortega, 2002).

### 3.3. El paisaje como sentimiento

Desde una perspectiva humanista naturaleza y paisaje no son lo mismo. Es la mirada humana la que puede volver paisaje lo que natural o artificialmente era sólo territorio, cuando esa mirada establece con él una relación cultural (Martínez de Pisón, 2009). Es decir, es tras el paso en su consideración desde la utilidad a la emoción estética desinteresada cuando se producirá la transformación de país a paisaje (Roger, 1997). En consecuencia, el paisaje es también, o sustantivamente, sentimiento, ya que “para que una porción de la superficie terrestre adquiriera la categoría de paisaje se necesita que sea no sólo una realidad construida, sino también contemplada, percibida, valorada y apreciada como tal”. (Delgado y Ojeda, 2007).

Para Giner de los Ríos y la ILE, acercarse a la observación y el conocimiento del paisaje era una manera de ponerse en contacto directo con las cualidades, las esencias y los significados de orden supremo de la naturaleza. Con estos presupuestos apelaban a los valores estéticos y éticos, preconizando que mediante el progreso en el conocimiento del mundo se llega también a conocer el código ético de comportamiento con el paisaje y su conservación.

Así pues, el modo de acercamiento gineriano al paisaje correspondía con el modelo humanista de su interpretación, caracterizado por aunar valores y significados desde la objetividad y la subjetividad, observación y contemplación, procurando, de esa manera, complementar armónicamente la mirada científica, la social y la artística, la explicación y la comprensión, la razón y el sentimiento (Ortega, 2015). De entre estos valores vinculados al paisaje destacaban el de la belleza y la ética, generadores de estímulos espontáneos, agradables o desagradables, reflejo de la identificación de cada observador con su entorno físico. Según Giner (1986) “al contacto purificador de la naturaleza” surgen “la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales”.

Como señala Ortega (2002), el propio Azorín, en sus textos de carácter paisajístico, recoge con fidelidad las claves de la visión del paisaje inicialmente propuesta por Giner, tanto en lo que se refiere a los fundamentos modernos de su modo de percibirlo y valorarlo, como en lo que atañe a sus implicaciones históricas, culturales y simbólicas coincidentes con las reseñadas aquí. Entendiendo que los elementos o componentes del paisaje (el relieve, la vegetación, el agua, el cielo, la atmósfera, los animales, el hombre y sus obras, su percepción estética y ética) forman una unidad, “un todo indivisible”, cuyo contacto se convierte en un medio educativo de gran importancia que permite formar la inteligencia, la imaginación y la sensibilidad, ayudando a cultivar las capacidades intelectuales, culturales y sentimentales de la persona.

El amor por el paisaje conlleva tanto desear comprenderlo como apreciar su belleza, de manera que la consideración estética y sentimental del mismo no excluye la posibilidad de interesarse y reflexionar sobre las razones que hacen de ese paisaje lo que es. Porque eso es en realidad el paisaje: lugar de organización e interrelación de los fenómenos y sistemas físicos y humanos que en él tienen lugar y de él emanan. Como claramente ejemplifica Murphy (2020: 128-129).

Se puede contemplar un valle y admirar la belleza de la escena, pero esta experiencia puede también invitar a pensar en cómo se formó el valle, por qué la

vegetación es distinta en una falda que en la otra y en qué medida la ubicación particular del valle, en combinación con otras características físicas y modelos culturales, ha favorecido o impedido las migraciones humanas.

#### **4. Las experiencias del paisaje a través de la práctica de las excursiones con Giner de los Ríos y la ILE**

Giner y la ILE convirtieron las excursiones en uno de los puntales de su pedagogía (Jiménez Landi, 1984). Giner consideraba que en su época se enseñaban muchas cosas, pero no “a pensar y a vivir” (García-Velasco, 2015) cuando lo que había que hacer era formar personas haciendo una enseñanza educadora, no meramente instructiva (Pérez-Villanueva, 2015). En consecuencia, enfocó su labor educativa tratando de alejarse de la repetición mecánica de las nociones a abordar e impulsando el contacto de los alumnos con la realidad que les rodeaba. Y nada mejor para lograr ese conocimiento del mundo que el estudio directo de la naturaleza y el paisaje. La plasmación de ese método intuitivo se concretaba en las prácticas del excursionismo (Casado de Otaola, 2010). Las excursiones buscaban, pues, apoyar la enseñanza en la visión directa de las cosas y lograr la educación integradora que pretendían Giner y la ILE (Pérez-Villanueva, 2015).

##### **4.1 Ámbitos que abarcaron las excursiones**

Las excursiones que desarrollaba la ILE aspiraban a abarcar ámbitos y objetivos muy variados (el estudio de la geografía, la historia, la geología, la botánica, la economía, el urbanismo, el arte, actividades deportivas, etc. sin soslayar la faceta puramente recreativa) y, en consecuencia, podían desarrollarse por lugares muy diversos. Inicialmente las excursiones tuvieron como escenarios la capital de Madrid y los pueblos de los alrededores, y por paisajes culturales (museos de arte, historia y ciencia, talleres de artesanos, fábricas, monumentos, estaciones de ferrocarril, correos, ciudades y pueblos con gran riqueza monumental e histórica, etc.). Le siguieron los paseos e itinerarios por espacios naturales (al monte de El Pardo, de pueblos cercanos como Torreldones, Galapagar, La Navata, El Boalo, Manzanares el Real, Las Rozas o a las terrazas del Manzanares entre otros) en los que se podían estudiar los distintos tipos de suelos y formaciones rocosas, así como fallas y placas tectónicas o distintos aspectos de la organización geológica. También se hacían itinerarios por paisajes significativos de diferentes momentos históricos; o se llevaba a los alumnos a paisajes caracterizados por los cambios y las transformaciones. (Gómez Gutiérrez, 2016).

Además de por los monumentos y museos más importantes de Madrid, el excursionismo de la ILE llegó a interesarse por objetivos menos frecuentes en la práctica educativa, y se extendieron las visitas a sitios como la Caja de Ahorros y Monte de Piedad; a imprentas, litografías y a periódicos (La Correspondencia de España, y El Liberal); a almacenes de tejidos, de carruajes, de maderas, de pieles curtidas, de pianos y órganos, de paños, etc.; a fábricas del gas, de cerillas, de jabón y bujías, de papel, de papeles pintados, de botones, medallas y condecoraciones, de zapatos, de relojes, de harinas, de pan, fábricas de chocolate, de tapices... (Jiménez Landi, 1984), abordando el paisaje también desde la escala de la inmediatez, descubriendo los micropaisajes, a menudo obviados o minusvalorados (Nogué, 2008). En el verano de 1880 se iniciaron las excursiones que

se llamaron “largas”, más alejadas y que se desarrollaban en varias jornadas. En ellas las salidas al campo, al paisaje natural centraron especialmente el interés de Giner de los Ríos. Las características de esos espacios determinaban preferentemente las actividades a desarrollar.

## 4.2 Cómo se desarrollaban estas actividades

Conocer el paisaje a través de un contacto directo y físico con el medio fue uno de los principios que llevó a Giner y la ILE a considerar las excursiones como una de las principales estrategias metodológicas de su propuesta educativa (“Don Francisco educaba más fuera de clase que en la clase misma...” Zulueta, 1915). Y las practicaba con interés, esfuerzo, rigor y la asiduidad que posibilitaban las limitaciones de aquellos tiempos. En ellas, nos dicen García Morente y De los Ríos (1918:62), Giner “no enseñaba la ciencia, sino a pensar, y no pareciéndole aún bastante el saber pensar bien, hacía más: enseñaba a vivir”. Así, de ser un procedimiento prioritario para la investigación de campo, las excursiones pasan a ser también un método fundamental de enseñanza y formación científica, complementando y consolidando la labor en las aulas.

La realización de las excursiones conllevaba como requerimiento fundamental el ejercicio de la curiosidad y la observación directa como fuentes de reflexión para una educación perceptiva, vivencial y crítica. Una observación directa que juega un “papel constituyente” en la concepción del paisaje, como ha señalado Besse (2010: 121), pues el paisaje es, ante todo, una experiencia vital y multisensorial en la que los sentidos participan y transmiten sensaciones.

Enseñar a mirar, educar la mirada, era uno de los objetivos relevantes de la enseñanza geográfica. A partir de aquí, conocer un paisaje y extraer la mejor información sobre el mismo suponía aplicar procedimientos y secuencias muy diversos: percepción, localización, descripción, clasificación, usos de escalas, comparación, interrelación, inducción, deducción, valoración, etc.

De entrada, Giner insistía en la importancia de la contemplación visual del paisaje, aunque unos paisajes son más visuales, otros más auditivos, olfativos o táctiles y ofrecen una gran diversidad de matices y combinaciones, por lo que todos los sentidos debían entrar en juego absorbiendo sensaciones de todo tipo. Se atendía también a cómo, en el transcurso de la observación, la movilidad y el desplazamiento del observador conllevan cambios en la percepción y la valoración estética del paisaje, y se constataban las diferencias respecto a su consideración desde un único punto de vista. Junto a lo anterior, comprender el paisaje remitía además a la tarea de adentrarse en el descubrimiento de las estructuras, en la revelación de las relaciones, procesos y dinámicas de sus distintos elementos constituyentes que se activan en su funcionamiento como sistema.

A esos momentos les sucedían otros de un carácter más inmaterial, los momentos de “las representaciones libres” que decía Giner de los Ríos, en los que la experiencia que se tiene supera el ámbito de los sentidos y cobra protagonismo la imaginación, la emoción, la identificación espiritual del observador con unos valores que siente emanar del paisaje.

No es posible explicar a los que no lo han visto lo que era D. Francisco en el campo. Sabía sacar de las cosas naturales todo su divino ideal; poetizaba el paisaje, pero fundiéndose en él y sin tomarlo nunca arbitrariamente como fondo para los propios pensamientos...No le agradaba discutir en pleno campo. No solía en él estudiar ni

apenas leer. La naturaleza lo absorbía...andaba a los setenta años jornadas de treinta o cuarenta kilómetros y se bañaba en invierno en el agua helada de los ríos. Ningún pagano amó tanto a la naturaleza... (Luís de Zulueta, 1915).

La valoración del paisaje, a su vez, atendía a la consideración de los reflejos afectivos que provoca su observación. Sin olvidar la atención a los problemas del deterioro, banalización y pérdidas de identidad paisajística que podían detectarse, así como las preocupaciones ambientales que se suscitaban, proponiendo medidas de prevención y/o corrección de esos problemas. Es decir, la ILE y Giner de los Ríos, a través de su ideario y de las actividades desarrolladas mediante las excursiones, levantaban testimonio de los valores ambientales del paisaje y fomentaban su conservación. Unos aspectos que hoy aparecen tan preocupantes como desatendidos por una sociedad que ha creado paisajes que son objetos de admiración, pero también ha provocado la degradación y la banalización de otros muchos.

La ILE entendía el excursionismo como una experiencia formativa integral a cuyos beneficios se añadía también el aspecto puramente físico con el recorrido caminando por un itinerario. La educación del cuerpo debía acompañar necesariamente a la instrucción de la mente, por lo que las excursiones y los deportes eran actividades asociadas.

En las excursiones de la ILE

...los alumnos hacen largas caminatas; toman baños de mar y de río; practican ascensiones; trazan croquis de terrenos con curvas de nivel; herborizan y recogen colecciones de minerales; visitan y estudian monumentos arquitectónicos y otras obras de arte, minas, fábricas, puertos y faros; estudian sistemas de cultivo, extracción de minerales y elaboración de primeras materias; se ejercitan en el difícil arte de observar y en el trato de gentes de diversas clases sociales; se acostumbran a vivir en una relativa independencia; desarrollan su individualidad, constituyendo así un precioso complemento de la educación recibida y de las nociones aprendidas durante el curso. (Caso, 1881:86).

### **4.3 El tratamiento de la dimensión espiritual y estética del paisaje**

El excursionismo escolar debía de favorecer momentos en los que, además de la pura descripción técnica, se invitara a pararse, a sentir y a expresar lo que se siente a través de la abstracción y la estética. Como apunta Jiménez Landi (1984), el pensamiento de Giner de los Ríos sobre las excursiones no se limitaba al ejercicio físico, a los juegos al aire libre ni a los aspectos formativos, sino que se atendía también al goce de la naturaleza que, para Giner, tenía un sentido trascendental y místico. Así, las descripciones que hace Giner de sus impresiones al observar el paisaje desde los cerros de las Guarramillas son un magnífico ejemplo de los sentimientos que un paisaje puede llegar a despertar desde su consideración estética hasta su trascendencia ética:

Jamás podré olvidar una puesta de sol que, allá, en el último otoño, vi con mis compañeros y alumnos de la Institución Libre desde estos cerros de las Guarramillas. Castilla la Nueva nos aparecía de color rosa; el sol, de púrpura, detrás de Siete Picos, cuya masa, fundida por igual con la de los cerros de Riofrío, en el más puro tono violeta, bajo una delicada veladura blanquecina, dejaba en sombra el valle de Segovia, enteramente plano, oscuro, amaratado, como si todavía lo bañase el lago que lo cubriera en época lejana. No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa. Y entonces, sobrecogidos de emoción, pensábamos todos en la masa enorme de nuestra gente



urbana, condenada por la miseria, la cortedad y el exclusivismo de nuestra detestable educación nacional a carecer de esta clase de goces, de que, en su desgracia, hasta quizá murmura, como murmura el salvaje de nuestros refinamientos sociales; perdiendo de esta suerte el vivo estímulo con que favorecen la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales que brota siempre al contacto purificador de la Naturaleza. (Giner de los Ríos, 1883).

#### **4.4 A la ética por la estética. Paisaje y sentimiento**

Como hemos visto, el enfoque institucionalista de estas prácticas pretendía armonizar la visión objetivadora con otras ópticas más subjetivas y contemplativas de lo observado, buscando hacer converger equilibradamente objetividad y subjetividad, observación y contemplación, la razón y el sentimiento (Ortega 1984). Sentimientos y emociones que salen de la profundidad del alma, de la mirada intimista y reflexiva del observador, no de la evocación publicitaria o la influencia de argumentos emocionales estandarizados. Hoy día esta tarea no resulta nada fácil de abordar si consideramos el materialismo de sentimientos y reflexiones fruto del contexto actual de globalización y homogeneización de espacios y lugares.

Pijoán (2002) cuenta una anécdota de Francisco Giner cuando un grupo de sus alumnos pretendían debatir sobre el paisaje que presenciaban, diciendo el maestro a los discípulos:

No lograrán hoy hacerme hablar; he venido aquí a escuchar; no a debatir; a escuchar algo más grande que estas palabras: esencia y representación... ¿Qué quiere decir aquí todo esto? Guárdenlo para mañana en la clase. ¡Escuchen ustedes al cuclillo que canta! ¡Miren este cielo azul! Vivamos, vivamos; gocemos de este vivir como gozan de él todas las demás cosas...Y se hace un gran silencio...

Partiendo de aquí, a la ética por la estética es una proposición que denota la voluntad de encontrar una vinculación entre los valores del paisaje y la necesidad de preservarlos, entre la promoción de una valoración estética y una conciencia ética de respeto hacia nuestro entorno considerado a muy distintas escalas y expresiones.

Una estética en la que la percepción visual es un componente más de las múltiples, variadas y ricas relaciones que un individuo puede establecer con el paisaje. Una estética paisajística subjetiva y sentida, porque la belleza no está en el paisaje, sino en los ojos de quien lo mira, y porque, en última instancia, son éstos y no las normas y preceptos los que hacen cuidar el paisaje.

No obstante, la consideración estética del paisaje basada en la mera exaltación de su belleza es, hoy día, una opción bastante limitada, pues cada vez son menos los espacios donde una experiencia estética es posible. Se hace necesario, como reclama Nogué (2010), impulsar la sensibilidad y la conciencia ambiental sobre el paisaje, y extender su consideración a nuestros paisajes cotidianos, con un enfoque que nos permita disfrutar de la simple contemplación de los paisajes que nos rodean. Valga recordar una cita anterior en la que Giner se lamentaba del desconocimiento y falta de reconocimiento de los valores del paisaje por la masa urbana, y de que ésta prefiera admirar los Alpes que considerar la belleza de los paisajes de su país (Bermúdez, 1976).

#### 4.5 Objetivos y valores que se perseguían fomentar con las excursiones

Con estas prácticas educativas de las excursiones la ILE contribuía cumplidamente a conseguir los mejores objetivos y valores que perseguía con el estudio del paisaje. Entre otros: propiciar el desarrollo de actividades consustanciales con la construcción geográfica (observación directa, interpretación de mapas, manejo de instrumentos...); desarrollar la capacidad de observación, análisis e interpretación del paisaje; ayudar a percibir las conexiones entre los diferentes elementos que conforman el medioambiente; propiciar el pensamiento crítico y creativo; favorecer la conexión entre teoría y práctica; facilitar F. la adquisición de vocabulario de forma viva y directa; fomentar el espíritu crítico y analítico; reconocer los principales valores naturales, culturales y patrimoniales del entorno propio; colaborar en la práctica de la interdisciplinariedad; dotar de instrumentos conceptuales y metodológicos para el conocimiento, comprensión y disfrute del paisaje.

Desde el espíritu de la ILE plasmado en su proyecto modernizador de la educación, los valores que se albergaban detrás de una sencilla excursión por el campo favorecían la formación global de la persona, porque propiciaban

...la aplicación sobre el terreno de los conocimientos adquiridos, identificándolos en una experiencia que proporciona, además, muchos otros: familiariza a los alumnos con los métodos de trabajo de la geología y la botánica; les permite descubrir y amar la belleza del paisaje, copiarlo o describirlo; y les da ocasiones para hacer deporte y desarrollar otras virtudes, como la observación, el espíritu de sacrificio, la creatividad, la disciplina, la solidaridad... (García-Velasco, 2015).

La realización de las excursiones escolares perseguía el ejercicio de la curiosidad como fuente de reflexión y, en consecuencia, estas actividades debían crear oportunidades y propiciar momentos en los que, además de la pura descripción técnica, se invitara a pararse, a sentir y a expresar lo que se siente a través de la abstracción y la estética. Se evidenciaba claramente la idea de que los itinerarios no eran un tour turístico, sino situaciones en las que poner en práctica y contrastar la preparación científica de los alumnos, para ejercitar su inteligencia; momentos de introspección, ensimismamiento y la emoción, para la sensibilidad y la imaginación, y para interpretar el paisaje desde el poso de sus sensibilidades espirituales: el paisaje como sentimiento.

De la consecución de estos propósitos nos informan las propias palabras de Giner de los Ríos:

El goce que sentimos al hallarnos en medio del campo, al aire libre, verdaderamente libre (...) no es solo de la vista, sino que toman parte de él todos nuestros sentidos. La temperatura del ambiente, la presión del aura primaveral sobre el rostro, el olor de las plantas y las flores, los ruidos del agua, las hojas y los pájaros, el sentimiento y conciencia de la agilidad de nuestros músculos... Aun reduciendo el paisaje a una perspectiva y su percepción a la mera contemplación visual, es incalculable el mundo de factores que intervienen para constituirla; tantos como fuerzas, seres y productos despliega la Naturaleza ante nuestros ojos: la tierra y el agua en sus formas; el mundo vegetal con sus tipos, figuras y colores; la atmósfera con sus celajes; el hombre con su obra; los animales y hasta el cielo con sus astros y el juego de tintas, luces y sombras que matizan diversamente el cuadro a cada hora del día y de la noche. (Texto de Francisco Giner de los Ríos: Institución Libre de la Enseñanza. En Ortega, 1984).

La ILE no deja de ver en estas prácticas un elemento facilitador de una educación armónica e integradora (Ortega, 1984). Una educación moderna, también contemporánea, formadora de personas y almas, como dicen González y Rincón (2015). Porque, en definitiva, “no cabe promover el desarrollo de la inteligencia sin el de nuestras restantes facultades”. (Giner, 1922, 27-28).

#### **4.6 La construcción del conocimiento del paisaje**

Desde una visión actual del proceso de aprendizaje no se considera que el alumno construya conocimiento meramente como resultado de su experiencia personal directa, por descubrimiento directo y espontáneo, sino que gran parte de los conocimientos se aprenden de los demás. Esto no implica que los conocimientos sean únicamente un producto social, sino que, como subraya Benejam (2003), también son una elaboración personal, cuando el alumno los procesa a su manera, los reconstruye y los hace suyos. Las excursiones y salidas tenían también como objetivo sustancial facilitar la convivencia y, fruto de ella, el conocimiento entre los alumnos y con los profesores que guían las experiencias, corrigen las percepciones y estructuran, completan y aplican el conocimiento.

Con estas consideraciones y la importante contribución de Giner y la ILE, no extraña que las excursiones resulten recursos privilegiados para la organización didáctica de la Geografía, para su enseñanza y comprensión, y se hayan erigido en una de las prácticas más relevantes para atender al estudio del paisaje (García Ruiz, 1994). Ya que, concebidas así, estas actividades y el contacto con el paisaje se convierten en un medio didáctico de primer orden, pues permiten educar el cuerpo y el espíritu, el físico y la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación (Ortega, 2015).

### **5. Herencia y difusión de los postulados pedagógicos de la ILE**

La creación de la ILE se orientó en principio como centro científico de enseñanza universitaria y secundaria de carácter privado. Pero pronto la mayor presencia de alumnos de secundaria hizo que esta institución se transformara, a partir de 1870, en centro de Enseñanza Primaria y Secundaria con el propósito de renovar la educación española en estos niveles sin renunciar a su vocación científica (Martínez Alfaro, 2016).

La labor de la ILE tuvo también influencia y continuidad en otros muchos organismos y proyectos educativos reformistas inspirados por ella. Entre los más relevantes el Museo Pedagógico (1882), la Cátedra de Pedagogía en la Universidad Central (1904), la Escuela Superior de Magisterio (1909), la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y, sobre todo en el ámbito escolar y como ejemplo destacado de institución reformista inspirada en la ILE, el Instituto-Escuela, entidad creada en 1918 y vigente hasta 1939.

En sus periodos de vigencia estos dos centros de enseñanza, la ILE y el Instituto-Escuela, promovieron la reforma de la educación en España abordando como grandes objetivos pedagógicos la educación integral de los alumnos, la formación del profesorado, el contacto con la naturaleza y la coeducación, mismos propósitos que los que, sobre todo en Francia, Alemania o Inglaterra, emprendía la pedagogía europea más innovadora. Junto a estas intenciones, las

excursiones, muy en particular, fueron una de las señas de identidad de la ILE y del Instituto-Escuela, y el legado que ha dejado una huella más profunda (Martínez Alfaro, 2016).

## 6. Conclusiones

La consideración moderna del paisaje lo concibe como una entidad dual objetiva y subjetiva, fusión de materia y espíritu. Y de cara a su estudio estas esferas pueden organizarse, a su vez, en tres ámbitos: el paisaje como ciencia con una dimensión física y objetiva; el paisaje como cultura que puede abordarse con una consideración social cultural e identitaria producto de las relaciones de las personas con su medio; y también como sentimiento y representación a través de los filtros sensoriales y culturales de las percepciones del observador del paisaje. Estas dimensiones son ya señaladas desde el siglo XVIII por la geografía del Romanticismo, seguidas por Humboldt y cultivadas y desarrolladas en España por la ILE y Giner de los Ríos entre el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX implicando en su estudio a disciplinas muy diversas, en un trabajo complejo en el que confluían mecanismos fisiológicos, intelectuales y psicológicos.

Giner estimulaba a sus estudiantes a pensar, a reflexionar y a sentir, porque conocimiento sin sentimiento no es educación se preconizaba (González y Rincón, 2015), porque el conocimiento que conduce al sentimiento es el que propicia una educación humanista. El estudio del paisaje en base a estos planteamientos resulta así extraordinariamente formativo y, como apunta Ortega (1986), proporciona las claves más auténticas y originales de la educación interior y social del ser humano. Las excursiones, a su vez, son actividades en y sobre el paisaje que propician oportunidades para dar el salto de la información al conocimiento, para favorecer su comprensión y disfrute.

Saber ver el paisaje es previo a conocerlo, lo que pone de relieve la importancia de enriquecer las percepciones y observaciones. En consecuencia, es mucho mejor el objeto que su representación, y el estudio in situ del paisaje a través de las excursiones proporciona valiosas oportunidades para ello. A partir de ahí, el conocimiento identifica y abre el sentido de las percepciones.

En el estudio del paisaje durante las excursiones, el paso del conocimiento científico al conocimiento vivencial se promueve mediante la observación (para extraer información sobre el mismo), la reflexión (para descubrir las relaciones entre los distintos elementos que constituyen), el análisis (global e integrado), la interpretación (indagando en su trayectoria histórica que ayude a comprender muchos aspectos actuales y ofrezca pautas para tratar de vislumbrar las perspectivas de su futura evolución), y concluyendo en su recreación valorativa, afectiva, estética y ética.

Muchos geógrafos y profesores comparten la idea de que las salidas de campo, las excursiones, pueden considerarse como la actividad preferente de la didáctica de la Geografía y, por ende, de las ciencias sociales: “la mejor enseñanza geográfica es la que se hace sobre el terreno”, decía Chico (1934). Pero a pesar de este convencimiento, y de contar con la tradición y la provechosa experiencia que supuso el excursionismo en estos movimientos renovadores, las excursiones resultan en la actualidad una práctica infrutilizada tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Estas salidas, salvando las de carácter lúdico, no son un recurso frecuente en

el ámbito escolar y han perdido atractivo para los alumnos, de manera que en las tareas didácticas ligadas a estas experiencias se hace difícil propiciar un ambiente de motivación, curiosidad y predisposición por las mismas desde el punto de vista pedagógico, por lo que se desaprovechan buena parte de sus mejores efectos educativos potenciales. Sobre todo si nos centramos en la consideración y estudio de los paisajes ordinarios más cercanos y experienciales que están provistos de numerosos significados y valores que deben ser objeto de atención e investigación, en los que importa descubrir la enorme riqueza de los matices y singularidades de la realidad próxima, pero a los que les resulta complicado competir, en el logro de esos propósitos formativos, con la influencia de la televisión y otros medios visuales, que muestran por doquier paisajes seleccionados, arquetípicos y atractivos.

El objetivo que se persigue en la actualidad en el ámbito educativo de propiciar un aprendizaje significativo en conexión con las estructuras cognoscitivas del aprendiz implica al docente para que estimule en sus alumnos el razonamiento y la reflexión a través de la observación, la clasificación y la relación e interpretación de los elementos y hechos geográficos. En este contexto, el carácter global, integrador y dinámico del paisaje exige abordar su estudio desde un enfoque inter o transdisciplinar que privilegie un aprendizaje más reflexivo y significativo (García de la Vega, 2004) como hacía Giner en sus clases: “suscitar problemas, aportar información, sugerir dudas y reservas, provocar nuevos estudios y confrontaciones” (Palacios, 1926).

Como reflejo de su trabajo y sus aportaciones puede decirse que, en términos generales, Giner fue el inventor del paisaje de España en la medida en que fue quien introdujo y promovió un nuevo modo de verlo y valorarlo, abriendo la mirada de la modernidad paisajística (Ortega, 2015), en un planteamiento que se ha mantenido vigente con medios y técnicas renovadas, pero con planteamientos y propuestas muy cercanas a las de la ILE.

No obstante, hoy día la herencia de Giner y la ILE se deteriora como resultado de las complicaciones y yuxtaposiciones de puntos de vista e intereses sobre el paisaje, a lo que hay que sumar la creciente sensación de divorcio entre los paisajes de referencia transmitidos de generación en generación, y los paisajes arquetípicos de los medios de información; entre los paisajes de la propaganda, y la realidad de los paisajes cotidianos; entre los paisajes que imaginamos y los que vivimos.

### Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1921). El paisaje y los Parques Nacionales de España, *BILE*, 45(736), 220-222.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber*, 36, 7-12.
- Bermúdez F. (1976). Giner de los Ríos y la Generación del 98. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 317, 414-424. <http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/290785>
- Besse, Jean-Marc (2010). *La sombra de las cosas. Sobre paisaje y geografía*. Biblioteca Nueva.
- Casado de Otaola, S. (2010). *Naturaleza patria. Ciencia y sentimiento de la naturaleza en la España del regeneracionismo*. Marcial Pons.
- Caso, J. (1881). Excursiones proyectadas para el verano de 1881. *BILE*, año V, 104.
- Chico, P. (1934). *Metodología de la Geografía*. Ed. Reus.

- Delgado Bujalance, B. y Ojeda Rivera, J. F. (2007). El viaje pedagógico como método de conocimiento de paisajes. Aplicación a Andalucía. *Investigaciones Geográficas*, 44, 5-31.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 2ª Época 6, 79-95.
- García Morente, M. y de los Ríos, F. (1918). El Pedagogo. *BILE*, 695, 60-63.
- García Ruiz, A.L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Íber*, 1, 117-126.
- García Ruiz, A.L. (2000). La importancia de los itinerarios geográficos en la didáctica del paisaje. En *El territorio y su imagen: ponencias y mesas redondas: XVI Congreso de geógrafos españoles* (pp. 257-266). Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- García-Velasco, J. (2015). Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. *Participación Educativa. Segunda época*. 4(6), 63-73.
- Giner de los Ríos, F. (1883). Paisaje. *Ilustración Artística*, 53, 368-369.
- Giner de los Ríos, F. (1886): Paisaje I, II en *La Ilustración Artística*, 219 y de *Enseñanza*, II Época, 34-35 (1999), 95-102.
- Giner de los Ríos, F. (1922). El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios sobre Educación. Obras completas*, 7, 19-55.
- Gómez Gutiérrez, J. L. (2016). Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, y su labor como “descubridores” de la sierra del Guadarrama. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 29-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77145288002>
- Gómez Ortiz, A. (1986). Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de Geografía en EGB. *Didáctica Geográfica*, 14, 109-116.
- González Geraldo, J. L. y Rincón Igea, B. del (2015). Francisco Giner de los Ríos o el arte de forjar almas. *Anales*, 27, 179-200.
- González Ruiz, J. (2015). Don Francisco Giner de los Ríos: Un soñador para la escuela. *Cabás*, 14, 1-15
- Jiménez Landi, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios Turísticos*, 83, 101-108.
- Liceras, A. (2013). *El paisaje. Ciencia Cultura y sentimiento*. Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. En Liceras, A. y Romero, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 141-161). Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2017). Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *UNES. Universidad, Escuela, Sociedad*, 2, 74-90. <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes>
- Martínez Alfaro, E. (2016). El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 83-104
- Martínez de Pisón, E. (2009). Los paisajes de los geógrafos. *Geographicalia*, 55, 5-25
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos Vol. 71*(269), 395-414.
- Murphy, A.B. (2020). *Geografía ¿Por qué importa?* Alianza Editorial.
- Nogué, J. (2008). Micropaisajes. Reportatge publicat al suplement. En “*Culturas*” de *La Vanguardia el dimecres*. [http://blocs.xtec.cat/geografia/?page\\_id=153](http://blocs.xtec.cat/geografia/?page_id=153)

- Nogué, J. (2010). El retorn al paisatge. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 45, 123-136.
- Ortega, N. (1984). Conocimiento geográfico y actitud viajera en la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios Turísticos*, 83, 69-84.
- Ortega, N. (1986). La Institución Libre de Enseñanza y el entendimiento del paisaje madrileño. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 6, 81-98.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC8686110081A>
- Ortega, N. (2002). Paisaje e identidad nacional en Azorín. *Boletín de la A.G.E.*, 34, 119-131.
- Ortega, N. (2003). La visión del paisaje de Francisco Giner de los Ríos. *Boletín de la Biblioteca del Ateneo*. 4(13), 21-30.
- Ortega, N. (2006). Ver, pensar, sentir el paisaje. Expresiones literarias del paisajismo moderno en N. Ortega Cantero (eds.), *La conservación del paisaje en los Parques Nacionales* (pp. 65-98). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortega, N. (2015). Francisco Giner y el descubrimiento moderno del paisaje de España. *Anales*, 27, 23-44.
- Palacios, L. (1926), La Cátedra de Giner, *BILE*, 791, 59-63.
- Pérez-Villanueva, I. (2015). El reformismo educativo de Francisco Giner de los Ríos. *PAIDEÍA*, 104, 307-317
- Pijoán, J. (2002). *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Roger, A. (1997). *Breve tratado del paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Rubio, C. (2017). Huellas krausianas. En Federico García Lorca. *Ápeiron. Estudios de filosofía, monográfico El krausismo y el pensamiento filosófico en la España Moderna*, 7, 95-104.
- Sorre, Max (1913). *Les Pyrénées méditerranéennes. Etudes de géographie biologique*. Armand Colin.
- Zulueta, L. de (1915). Don Francisco, in memoriam. Lo que se lleva. *BILE*, 659-660, 45-48.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 26 noviembre 2021  
Aceptado 19 diciembre 2021

## ***Consideraciones teórico-metodológicas sobre la identificación de Lugares de Interés Didáctico para la enseñanza del paisaje***

*Theoretical-methodological considerations on the identification of Places of Didactic Interest for the teaching of landscape*

Óscar Jerez García

*Universidad de Castilla-la Mancha*

*Email: Oscar.Jerez@uclm.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6020-5268>*

Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo

*Universidad de Castilla-la Mancha*

*Email: Manuel.SerranoCruz@uclm.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0122-4877>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.75>*

---

### **Resumen**

Este artículo plantea la importancia de los aportes geográficos a la didáctica del paisaje y la reciente significación de la identificación de diversas propuestas y criterios para el reconocimiento de lugares o enclaves concretos favorecedores de su enseñanza. Partiendo de un método mixto basado en la interrelación de contenidos teóricos y cartográficos, junto con exploraciones y trabajos de campo, este trabajo aborda el diseño y selección de un conjunto de indicadores valederos para su aplicación a la enseñanza del paisaje a través de su interpretación y posible valoración ambiental y cultural. Se propone, desde la Didáctica de la Geografía, la definición de Lugar de Interés Didáctico, así como una metodología para su reconocimiento, selección y valoración para su posible aplicación en diferentes ámbitos territoriales y contextos curriculares. Se exponen para ello la identificación de 13 criterios, agrupados en 5 niveles, centrados, en primer lugar, en la importancia del contacto estrecho con el territorio y el objeto de aprendizaje como motivos educativos fuera del aula y, en segundo lugar, en la trascendencia de la educación de la mirada del discente, necesaria para la comprensión y valoración de su entorno o áreas de estudio y determinante para la adquisición de una educación paisajística significativa. Se concluye considerando a los Lugares de Interés Didáctico como enclaves estratégicos desde los que potenciar la lectura, interpretación y



explicación del paisaje, así como una de las principales herramientas para el diseño de itinerarios con adecuación de contenidos curriculares en Geografía.

**Palabras clave:** didáctica de la geografía; patrimonio; áreas protegidas; educación ambiental; itinerario didáctico.

---

### **Abstract**

This article raises the importance of geographical contributions to the didactics of landscape and the recent significance of the identification of various proposals and criteria for the recognition of specific places or enclaves that favor its teaching. Starting from a mixed method based on the interrelation of theoretical and cartographic contents, together with explorations and field work, the design and selection of a set of indicators is approached that can be applied to the teaching of landscape through its interpretation and possible environmental and cultural assessment. It is proposed, from the Didactics of Geography, the definition of the Place of Didactic Interest, as well as a methodology for its recognition, selection and evaluation for its possible application in different territorial areas and curricular contexts. For this purpose, the identification of 13 criteria, grouped into 5 levels, focused, firstly, on the importance of close contact with the territory and the object of learning as educational reasons outside the classroom and, secondly, on the importance of the education of the student's gaze, necessary for the understanding and appreciation of their environment or study areas and determining for the acquisition of a significant landscape education. It concludes considering the Places of Didactic Interest as strategic enclaves from which to promote the reading, interpretation and explanation of the landscape, as well as one of the main tools for the design of itineraries with adaptation of curricular contents in Geography

**Key words:** geography didactics; heritage; protected areas; environmental education; didactic itinerary.

## **1. Introducción**

El paisaje es un concepto amplio, antiguo y ambiguo. Desde la ciencia geográfica, existen múltiples definiciones y aproximaciones metodológicas para su estudio, y también para su enseñanza y aprendizaje. No cabe duda de que enseñar el paisaje en su presencia manifiesta toda una serie de ventajas pedagógicas respecto a su enseñanza en las aulas o mediante otros medios (Sánchez, 2000). Un método clásico, y a la vez presente en todas las etapas educativas, se centra en la realización de itinerarios didácticos que recorren, parcial o totalmente, paisajes y elementos paisajísticos. Para diseñar esos itinerarios es necesario plantear una serie de paradas explicativas, identificando aquellos paisajes o componentes del paisaje que, de acuerdo con una serie de criterios didácticos, sean los más apropiados para una mejor eficacia del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ahora bien, ¿qué criterios se utilizan para identificar y seleccionar dichos elementos, componentes, sitios o lugares que tengan una mayor o menor importancia, interés o significatividad didáctica? Tradicionalmente, es habitual en la práctica docente seguir el modelo pedagógico de la *imitatio*, según el cual el profesorado tiende a reproducir su estilo de enseñanza partiendo de los conocimientos propios que son adaptados a un alumnado, adecuando la necesaria transposición didáctica (Chevallier, 2000), sin considerar en algunas ocasiones los intereses y necesidades cognitivas del mismo. En otras ocasiones, la elección de dichos elementos de interés didáctico de un paisaje, y su organización jerárquica dentro del discurso pedagógico, no responde a unos criterios lógicos que resuelvan un hilo argumental educativo, sino que manifiestan una acumulación caótica de conocimientos inertes, producto de un excesivo

academicismo centrado en los contenidos científicos y falta de empatía. Como se aborda a continuación, desde la Geografía y, en general, desde otras disciplinas, se ha intentado establecer unos criterios lo más objetivos y rigurosos posible para identificar los lugares que presenten un mayor interés didáctico en el contexto de un itinerario, excursión escolar o salida de campo.

### 1.1. Aportes geográficos a la didáctica del paisaje

El paisaje es concebido desde distintas perspectivas, y definido de diferentes formas, de acuerdo con los intereses espaciales (geográficos o ecológicos), perceptivos o artísticos sobre los que giran las variadas disciplinas o enfoques que se encargan de su estudio. Todas ellas ponen de manifiesto la importancia para la concepción del paisaje de la relación espacio-temporal existente en el territorio entre sus distintos componentes naturales y antrópicos, cuyo orden o relevancia puntual marcan la diferenciación de los diversos tipos y estructuras que los caracterizan.

El paisaje ha representado uno de los conceptos clave más importantes de la Geografía, que ha contribuido de manera determinante a definir su campo o enfoque (Muñoz, 1989). Sus aportes disciplinares, preocupados por el significado de la escala, han mantenido la constante de interpretar y describir los paisajes, al tiempo que han atendido a la génesis y evolución de toda organización paisajística (Bolós, 1992; Martínez de Pisón y Sanz, 2000; Gómez, 2006). En las últimas décadas, estos estudios han experimentado una destacada revitalización al verse incorporados en el marco de diversas normativas amparadas en las recomendaciones del *Convenio Europeo del Paisaje* (CEP), que enfatiza además en la búsqueda de objetivos de conservación, planificación y ordenación, en los que los aspectos educativos también han cobrado un papel especial por la vinculación directa del paisaje con distintos criterios de sostenibilidad, considerados vitales como legado para próximas generaciones (Consejo de Europa, 2000; Castiglioni, 2007).

A pesar de la complejidad de su definición, el paisaje ha sido concebido en Geografía como una forma territorial sujeta a diferentes percepciones y compuesta por una serie de elementos que se pueden analizar separadamente, pero que están relacionados en un sistema espacial (Bertrand, 1968; Muñoz, 1989; García y Muñoz, 2002; Bertrand, 2010; Beato, Poblete y Marino, 2021).

Desde un punto de vista educativo, la enseñanza y el aprendizaje del paisaje, especialmente en presencia del propio paisaje, tiene una larga tradición pedagógica (empleado ya desde Comenio hasta Rousseau o Pestalozzi) y está avalada por numerosas instituciones y corrientes pedagógicas desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. De este modo, destacan las propuestas pedagógicas de la *Escuela Nueva*, que en España goza de gran importancia en instituciones históricas como la *Institución Libre de Enseñanza*, donde sobresalen las aportaciones pedagógicas que, tomando como centro de interés los paisajes, desarrollaron autores como Francisco Giner de los Ríos o Manuel de Terán, cuya influencia llega hasta nuestros días (Ortega, 2001; Negrín y Vergara, 2005; González, 2016). La legislación educativa más reciente también se hace eco de su importancia pedagógica. Su enseñanza e interpretación está recogida en diversas normativas, currículos y programas educativos, tanto en educación formal como no formal (García de la Vega, 2011; Casas, Puig y Erneta, 2018).

La importancia educativa de la enseñanza del paisaje se puede justificar desde varias perspectivas, entre las que destacan la integración, los valores, los contextos motivadores o los aprendizajes significativos, entre otros (Liceras, 2003). Para alcanzar los objetivos educativos, muchos enfoques didácticos geográficos se han preocupado especialmente por enseñar a leer el paisaje (Busquets, 1996, p. 55). La interpretación del paisaje, a través de la lectura visual, primero, y de un análisis crítico posterior, se ha convertido por esa razón en una de las principales preocupaciones para una correcta acción educativa en torno a este concepto (Castiglioni, 2012).

No hay duda de la importancia educativa del paisaje, abordada desde la disciplina geográfica y avalada por numerosos trabajos en España (Busquets, 2010; Gómez-Zotano y Riesco-Chueca, 2013; Liceras, 2013; Batllori y Serra, 2017; Alomar-Garau, Gómez-Zotano y Arias-García, 2017; García de la Vega, 2019). Ahora bien, para enseñar y aprender el paisaje desde la Geografía, uno de los recursos metodológicos más utilizados consiste en la planificación de un itinerario didáctico. Se trata de una actividad tradicional y ampliamente difundida en la didáctica de la Geografía, promovida especialmente por los planteamientos pedagógicos decimonónicos ya mencionados. Esta tradición pedagógica del excursionismo, desarrollada tanto fuera como dentro de España, también se manifiesta en normativas educativas desde hace más de un siglo (Sebastiá, 2018).

## **1.2. La identificación de localizaciones de interés didáctico: propuestas y criterios**

En un itinerario didáctico, el itinerario no es más que el soporte físico a través del cual se realiza el recorrido, la visita o la excursión, y lo didáctico implica todo un proceso cognitivo e intelectual que incluye la capacidad de localizar e identificar una serie de localizaciones (puntos, lugares o paradas) desde las cuales realizar dicha acción educativa. Para ello, es necesario establecer unos criterios, que no sean aleatorios, con la finalidad de identificar dichos elementos, que constituyen los recursos didácticos de referencia en el itinerario. Existen, en este sentido, diversos trabajos orientados a la puesta en valor de determinados enclaves desde diversas ramas del conocimiento y disciplinas.

En Geología se ha utilizado la denominación de *Puntos de Interés Didáctico* (PID), definidos como “el conjunto de recursos naturales o antroponaturales, cuya singularidad, cualidades o propiedades facilitan, con un enfoque pedagógico, el conocimiento *in situ* de sus valores científicos y culturales” (Corvea, 2001, p. 57), que ha sido aplicada en España y en Cuba en base a una metodología centrada en la clasificación e inventario cartográfico y diseñada en cuatro etapas (Corvea *et al.*, 2006 y 2009). Por otra parte, el Instituto Geológico y Minero de España, a través del Área de Investigación en Patrimonio Geológico y Minero, ha redactado el Documento metodológico para la elaboración del inventario español de *Lugares de Interés Geológico* (LIG), que son definidos como lugares de interés por su carácter único y/o representativo para el estudio e interpretación del origen y evolución de los grandes dominios geológicos españoles, incluyendo procesos de modelado, climas del pasado y evolución paleobiológica (García-Cortés y Carcavilla, 2013, p. 5).

Otras metodologías, también parciales como la anterior, que tampoco contemplan todos los elementos del medio, son las desarrolladas desde la Geografía por Meaza y Cadiñanos (2000), aplicada a la valoración de la vegetación, y por Lozano (2000), centrada en la fauna. Aunque ambas contienen referencias a la importancia del valor didáctico de ambos componentes naturales, están más orientadas a aspectos conservacionistas centrados en el *Interés de Conservación y la Prioridad de Conservación*, en el primer caso, y en la diversidad, madurez y regeneración espontánea de las especies faunísticas, en el segundo.

Entre las metodologías integradoras, que incluyan elementos no solo del relieve, vegetación o fauna, sino también otros componentes del medio natural y del medio humano, destaca el *Índice de Potencial Interpretativo* de Badaracco y Scull (1978) y Morales y Varela (1986), que trabajan con diez indicadores basados en el análisis del potencial espacial e interpretativo de los recursos considerados. También es reseñable en este grupo los trabajos geográficos de Serrano de la Cruz, García y Jerez (2016) aplicados a Espacios Naturales Protegidos, en los que se plantean propuestas preliminares para identificar *Lugares de Interés Didáctico* (LID), para cuya selección se han considerado cuatro parámetros fundamentales (representatividad, estado de conservación de los componentes paisajísticos más significativos, accesibilidad y condiciones de observación), a los que se suman otros, no considerados inicialmente, como la diversidad del entorno más próximo, la singularidad, el grado de adecuación curricular o los equipamientos. Unos criterios que también se han implementado para la identificación de LID en paisajes alterados y degradados por la actividad humana (Jerez y Serrano de la Cruz, 2016). Otros trabajos, como el de Cebrián y García (2010), diseñan una propuesta metodológica para la identificación, clasificación y puesta en valor de los recursos territoriales del turismo interior. Aunque se centra más en aspectos turísticos que en los didácticos, tiene interés por sus analogías aplicadas a la valoración de recursos en un itinerario didáctico.

Junto a todos ellos, son finalmente reseñables algunas contribuciones que han realizado síntesis de propuestas metodológicas previas y nuevas propuestas de valoración y de establecimiento de criterios para considerar, clasificar y valorar *Puntos de Interés Didáctico* (PID) en el campo (Martín, 2016). Esta autora selecciona trece indicadores para su análisis, con distintas categorías asociadas a cada uno de ellos, entre los que destacan la accesibilidad al lugar, la estacionalidad, la peligrosidad, la representatividad y el grado de adecuación a los contenidos curriculares, al ser considerados decisivos para el diseño de itinerarios, objeto final de la aplicación metodológica. Como adaptación de esta metodología, aplicada sobre todo al patrimonio cultural, destaca el trabajo de Escaravajal y Blázquez (2019), quienes utilizan el mismo concepto de PID que definen, siguiendo a Corvea (2001), como “enclaves naturales o culturales, cuya singularidad y características facilitan el conocimiento *in situ* de sus valores científicos y/o culturales, a través de un enfoque pedagógico” (Escaravajal y Blázquez, 2019, p. 123) y son categorizados de acuerdo a seis indicadores (estado de conservación, estacionalidad, condiciones de observación, peligrosidad del terreno, accesibilidad e información disponible) con el fin de poder ser visitados conjuntamente a través de un itinerario. Según estos autores, estos PID son útiles para trabajar contenidos curriculares en la educación formal y en la no formal, ya que

pueden aportar un conocimiento enriquecedor a sus visitantes a la vez que promover su valor sociabilizador.

Todos los modelos considerados coinciden en dotar de importancia a los itinerarios didácticos y, por tanto, al contacto directo con el entorno para desarrollar la acción educativa. De entre los más de 20 indicadores contemplados en su conjunto, es destacable la importancia otorgada a la accesibilidad al lugar, presente en la mayoría de los trabajos, acompañada por criterios de representatividad y estado de conservación de los elementos seleccionados, y de condiciones de observación y estacionalidad para la visita, aspectos todos ellos que ponen de manifiesto el equilibrio existente entre las consideraciones científicas y logísticas para la correcta selección del enclave y consiguiente aplicación de su objetivo docente.

## **2. Objetivos y métodos**

Expuesto el estado de la cuestión, esta contribución plantea profundizar en la definición de Lugar de Interés Didáctico (LID) con el fin de establecer las consideraciones metodológicas claves para su correcta identificación y aplicación en distintos contextos territoriales. Según este planteamiento, se proponen dos objetivos: 1) abordar una revisión conceptual para ofrecer una definición de LID como objeto de estudio pedagógico prioritario para la determinación de su identificación y la construcción de itinerarios didácticos; 2) elaborar una propuesta metodológica para establecer los criterios que permiten la identificación y selección de LID, necesarios para su uso y posterior aplicación a distintos ámbitos territoriales de actuación, a través de su descripción, clasificación y jerarquización.

Los criterios metodológicos empleados están articulados por una combinación de enfoques centrados, en primer lugar, en el análisis interpretativo de carácter bibliográfico sobre propuestas y criterios para la identificación de localizaciones de interés didáctico enmarcadas en trabajos españoles vinculados a la didáctica del paisaje; en segundo lugar, en la elaboración de una propuesta de trabajo para la identificación, selección y posterior clasificación de LID, basada en la consideración teórica inicial de un conjunto de indicadores amparados en los parámetros de representatividad, estado de conservación de los componentes paisajísticos más significativos, accesibilidad y condiciones de observación, detallados en el apartado de los resultados, con posibilidad de ser valorados cuantitativamente; y, finalmente, en la realización de diversos trabajos de campo conducentes a la ratificación de los LID resultantes del modelo teórico aplicado a distintos estudios de caso y a la evaluación de diferentes ámbitos de actuación para su posible aplicación posterior. Para esta última fase se ha utilizado una tabla de recogida de datos, valedera para el reconocimiento y evaluación crítica posterior, y han sido necesarios distintos materiales cartográficos, ortofotográficos, bibliográficos y normativos de las áreas estudiadas, así como el empleo de un sistema de información geográfica con el que diseñar distintas variantes de itinerarios didácticos, considerados como producto fundamental para el análisis crítico de la idoneidad de los LID finalmente seleccionados en función de su representatividad, abundancia, y distribución.

### 3. Resultados

#### 3.1. El concepto de Lugar de Interés Didáctico. Una propuesta de definición

Para intentar definir este concepto, es necesario contextualizarlo dentro de una terminología relativamente reciente y asociada a otros términos de características similares utilizados en ciencias y disciplinas como la Geología, la Botánica, la Geografía o la Interpretación del Patrimonio. En nuestro caso, como se apuntó, nos referimos a elementos del paisaje tratados desde la disciplina geográfica. Lo cual no significa que no pueda hacerse extensible a otras ciencias. Si se analiza semánticamente el significado de este concepto y el de cada uno de sus términos, se puede ir introduciendo y aproximando una definición.

Un *lugar* es, según la *Real Academia Española* (RAE), “una porción de espacio” (en su primera acepción) y, también, “un sitio o paraje” (en su segunda acepción). Este término nos parece más adecuado y apropiado para indicar justo el sitio donde se localiza el objeto o recurso didáctico del paisaje, o bien desde donde se puede percibir. En otros trabajos (Corvea, 2001; Corvea *et al.*, 2006; Martín, 2016; Escaravajal y Blázquez, 2019) se utiliza el término de “punto” para designar el concepto de “punto de interés didáctico”. Aunque este término, punto, también tiene una significación geográfica, no deja de ser un término muy ambiguo, con muchos significados (más de cuarenta en el diccionario de la RAE), por lo que nos parece más ajustado, exacto, descriptivo y geográfico utilizar la palabra “lugar”. Un lugar es un espacio o porción de él localizado a partir de coordenadas geográficas concretas. Un lugar es mensurable, se puede medir en tres dimensiones, determinando su largo, su ancho y su altura (coordenadas x, y, z). Además, desde el punto de vista de la percepción humana, un lugar está estrechamente relacionado con el uso de los sentidos, especialmente con el de la vista, sin descartar al resto, a partir de los cuales poder percibir, observar, oler o tocar el elemento o recurso didáctico *in situ*.

El segundo término del concepto propuesto es el de *interés*. Recurriendo de nuevo a la RAE, se comprueba que este sustantivo presenta varias definiciones, entre las que destacamos tres: “valor de algo”, por una parte; “inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración, etc.”, por otra; y, sobre todo, “provecho, utilidad, ganancia”. Aunque las dos primeras pueden definir perfectamente el sentido de nuestro concepto: como lugar al que se le confiere un valor (interés) didáctico o educativo, o como lugar desde el que el alumnado o visitante inclina su ánimo hacia un determinado objeto o elemento paisajístico, enfocado desde una perspectiva didáctica, la tercera acepción la consideramos como la más conveniente y adecuada al significado del concepto. Se trataría, por tanto, de un lugar donde o desde el que el discente sacaría un provecho, una utilidad o una ganancia didáctica o, dicho de manera más sencilla, un lugar donde aprendería. Puesto que el aprendizaje es un provecho, útil y ganancial, no cabe duda de que este término, “interés”, se puede asimilar a tales definiciones.

Por último, analizamos la tercera palabra del concepto que estamos intentando definir, *didáctico*. A diferencia de las dos anteriores, que son sustantivos, nos encontramos con un adjetivo que también manifiesta una gran diversidad de significados e interpretaciones. Sin profundizar

en este tercer término de nuestro concepto, es interesante, al menos, justificarlo de acuerdo a dos argumentos. El primero, desde un enfoque semántico, atendiendo a la tercera acepción del diccionario de la RAE se indica “que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir”, acepción muy adecuada para el objeto que nos ocupa. El segundo, desde un enfoque pedagógico, al diferenciar lo didáctico de lo interpretativo tal y como lo expresa la *Asociación para la Interpretación del Patrimonio* (AIP) al destacar como principales diferencias los objetivos y el público destinatario (Guerra, 2010). Lo interpretativo plantea objetivos comunicativos a corto plazo, de carácter recreativo, utilizando el tiempo de ocio del visitante. Lo didáctico, en cambio, plantea objetivos a más largo plazo, es de carácter formativo, incluido en una programación, y su finalidad última no es persuadir sino convencer. Desde la perspectiva del usuario, lo interpretativo se incluye dentro de un ámbito educativo no formal o informal, destinado al público en general (heterogéneo en edades, intereses o formación) que utiliza su tiempo libre (indefinido) para conocer a veces a través de un itinerario en el que pueden pararse o no en cada punto de interpretación, leer el texto, íntegro, parcialmente, o no leerlo, realizar la ruta completa o parcial, etc. En cambio, en el ámbito educativo formal, lo didáctico está destinado a un grupo dentro del sistema educativo, de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Universidad, etc. Se trata de una audiencia obligada a asistir a la ruta, más homogénea en cuanto a edades, formación e intereses, que tienen un tiempo definido para realizar el itinerario en el contexto de una actividad planificada. Si esa interpretación se realiza de acuerdo a los principios y características de un proceso educativo formal e institucionalizado, ya no hablamos de un proceso interpretativo, sino didáctico (Guerra, 2010, en Jerez, 2019, p. 6).

A partir de los argumentos expuestos, se propone definir *Lugar de Interés Didáctico* como un sitio perfectamente localizado y situado, contextualizado en un itinerario e integrado argumentalmente con otros lugares seleccionados, desde donde se percibe un elemento significativo del paisaje, o el paisaje en conjunto, cuya lectura, traducción, interpretación y explicación forman parte de un proceso de enseñanza y de aprendizaje incluido en un programa educativo formal, resultado de una concreción del currículo, en presencia del objeto real y de su entorno geográfico.

### **3.2. Propuesta metodológica para el reconocimiento y selección de Lugares de Interés Didáctico**

Una vez definido el concepto de LID, cabe preguntarse: ¿Cómo se selecciona un LID? ¿Cuál es más importante, o menos? Si detecto varios LID, ¿cómo discriminamos unos respecto a otros? ¿Hay algún método objetivo o subjetivo para resolver estas cuestiones?

Para aproximarse a la didáctica del paisaje *in situ*, es necesario planificar un itinerario didáctico y seleccionar las paradas y sus recursos respondiendo a unos criterios, establecidos según un orden lógico y una metodología propia. En ocasiones, se justifican en función de los conocimientos del propio autor, organizador, responsable o docente. Puesto que el medio y los paisajes están constituidos por una gran diversidad de elementos, procesos y variables que pueden ser objeto de información y, sobre todo, de interpretación y de enseñanza, se hace necesario seleccionar y acotar aquellos contenidos y recursos potencialmente didácticos. Cuando

se trata de un itinerario guiado por un docente, esos contenidos son seleccionados en función de las necesidades curriculares. En un paisaje, todo elemento del medio natural y humano es susceptible de ser observado, analizado y estudiado. Pero no todo puede ser transmitido, narrado, interpretado y descrito. Es necesario seleccionar qué se quiere interpretar, cómo y en qué momento, según unos criterios bien justificados. De acuerdo con Guerra (2010, p. 60), “no debe olvidarse que el objetivo de un buen itinerario es contar una historia y no limitarse a dar información específica sobre elementos aislados. En este sentido, todas las paradas de un itinerario deberían estar conectadas desde el punto de vista conceptual”. Se proponen con este fin un conjunto de 13 criterios de valoración, organizados en 5 niveles, valederos para la determinación de LID y su consideración para la construcción de un itinerario didáctico (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Criterios de valoración para la identificación y selección de un Lugar de Interés Didáctico*

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL L.I.D.	Valor			
	0	1	2	3
<b>1. Interés curricular:</b> grado de adecuación a los contenidos curriculares.				
<b>2a. Interés explicativo:</b> facilidad de explicación, cantidad de información disponible y grado de conocimiento científico del lugar.				
<b>2b. Interés de recursos disponibles:</b> infraestructura, disponibilidad de recursos y materiales didácticos.				
<b>3a. Interés de seguridad:</b> peligrosidad del lugar.				
<b>3b. Accesibilidad:</b> dificultad de acceso y adaptaciones del itinerario.				
<b>4. Proximidad a otros LID e integración en el conjunto de LID:</b> adecuación al tema didáctico.				
<b>5a. Interés distintivo:</b> representatividad y diversidad.				
<b>5b. Interés propio:</b> singularidad, rareza y originalidad.				
<b>5c. Estado de protección:</b> grado de protección legal y real.				
<b>5d. Interés estético:</b> atractivo, espectacularidad o belleza.				
<b>5e. Interés temporal:</b> estacionalidad.				
<b>5f. Interés ecológico:</b> resistencia a los impactos, fragilidad y vulnerabilidad.				
<b>5g. Interés observacional:</b> acceso diversidad de público, afluencia de visitantes y condiciones de observación.				

*Fuente:* Elaboración Propia.

Los 13 criterios se han agrupado en 5 niveles atendiendo a los siguientes argumentos. El nivel 1), que consta de un solo criterio, es el más importante a la hora de diferenciar un LID y sería un criterio eliminatorio pues, si no se cumple, el resto de los criterios quedarían invalidados. Para identificar y seleccionar un LID es necesario, en primer lugar, que responda al currículo educativo del curso, nivel o etapa correspondiente. El nivel 2) consta de dos criterios relacionados con el docente y su formación, conocimientos, disponibilidad de materiales y recursos, etc. El nivel 3) incluye otros dos criterios relacionados con el acceso al punto de observación, tanto en relación con la dificultad del mismo (infraestructuras, vías de acceso, etc.) como a la seguridad del lugar. El nivel 4) tiene un solo criterio que sirve para valorar la relación de ese LID con el resto, su integración en un conjunto con un discurso didáctico lógico y coherente. El nivel 5) incluye siete ítems más heterogéneos que se han agrupado en dicho nivel, no por algún rasgo común, sino por yuxtaposición en conjunto a los cuatro niveles anteriores.

Para la cuantificación de cada uno de los 13 criterios, hemos seguido una escala de valoración cualitativa tipo Likert, basada en un método de valoración bipolar, que mide la



respuesta positiva o negativa. A la respuesta negativa se la ha asignado un valor cero. Entre las positivas se elimina la elección forzada (uno y tres) y se incluye una opción neutral (dos). De esta forma, el valor cero se da cuando no se cumple el criterio, y cuando sí se cumple, se discrimina entre uno (valor bajo), dos (valor medio) y tres (valor alto). El sumatorio de estos valores permite seleccionar uno u otro LID entre varios analizados. El que tenga un valor más alto, sumando los 13 criterios de los 5 niveles, será el LID a seleccionar entre el resto de similares características. Otra opción para su selección sería establecer el valor promedio, de manera que, igualmente, la media más alta serviría para seleccionar ese LID. A ello hay que sumar, como se ha dicho y como a continuación se expondrá, que habrá algunos criterios que sean eliminatorios, es decir, que, si no se cumplen o tienen un valor cero, el resto de ítems no servirían para poder seleccionar ese LID. Veamos a continuación la explicación de cada uno de estos criterios y su aplicación a algunos ejemplos (Figuras 1 a 4).

*Criterio 1. Interés curricular:* grado de adecuación a los contenidos curriculares. Este primer criterio es fundamental para seguir, o no, valorando el resto. Discrimina si ese lugar es de interés didáctico o interpretativo. Al tratarse de un LID, es condición expresa que los objetivos, competencias, contenidos o criterios de evaluación curriculares lo incluyan. Es decir, no se puede establecer un LID cuyo tema central no esté contemplado en un currículo escolar o en un plan de estudios universitario. Si fuese así, dejaría de ser un LID para convertirse en un lugar de interés interpretativo, o algo similar. Si el contenido de ese LID carece de integración curricular, la valoración sería cero y el resto de los criterios dejarían de tener validez. Se le daría un valor entre uno y tres en función de la importancia y protagonismo de ese elemento curricular en los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, etc.

*Criterio 2a. Interés explicativo:* facilidad de explicación, cantidad de información disponible y grado de conocimiento científico del lugar. Este criterio es el más seguido, posiblemente, a la hora de planificar cualquier itinerario, pues responde a los conocimientos que el docente tenga del tema del LID. Por lo general se suele planificar un itinerario didáctico en función del conocimiento que tenga el docente del mismo y de sus paradas explicativas. Este es, por tanto, un criterio muy subjetivo. Pero en este caso lo que se busca es que, aunque el docente no haya profundizado en el estudio de los contenidos de ese LID, exista la suficiente información y producción científica y divulgativa que permita adquirir los conocimientos suficientes para realizar la adecuada transposición didáctica. Este criterio entronca, por otra parte, con el necesario proceso de formación continua del profesorado que, dentro de nuestra área de conocimiento y especialidad, estamos obligados a desarrollar como respuesta ética docente. Los valores irían desde cero (ausencia de información disponible), uno (poca información o poco accesible), dos (suficiente información disponible pero muy técnica) hasta tres (suficiente información interpretativa, divulgativa y didáctica y de gran accesibilidad).

*Criterio 2b. Interés de recursos disponibles:* infraestructura, disponibilidad de recursos y materiales didácticos. Este criterio entronca con el anterior (2a). Junto a la información científico-divulgativa disponible, en este criterio se valoran los recursos que incluyen contenidos didácticos. La presencia de paneles, carteles, folletos, cuadernos de campo, fichas didácticas, exposiciones,

representaciones, maquetas, reproducciones, códigos QR, información impresa o digital, Webs, blogs, App, etc., que traten sobre el recurso destacado en el LID, o bien de infraestructuras como senderos interpretativos de acceso al LID, plataformas, observatorios, miradores, puentes, pasarelas, etc., que faciliten la labor educativa, se valorarán cualitativamente en este segundo criterio, desde valores de ausencia (cero) hasta de presencia en mayor o menor grado facilitador del proceso didáctico del LID de estos recursos educativos (de uno a tres).

*Criterio 3a. Interés de seguridad:* peligrosidad del lugar. Al igual que el criterio 1, este también es eliminatorio, pues si no se cumple (si el valor es cero) el resto de los criterios no son aplicables y el LID sería desechado. Hace referencia a la posibilidad de que la utilización de ese LID pueda generar algún tipo de incomodidad física que pueda desembocar en algún tipo de accidente. Está relacionado con la pendiente del lugar (presencia de acantilados, cárcavas o barrancos, por ejemplo), con el relieve (canchales, terrenos rocosos, etc.), con el suelo y el agua (áreas pantanosas o encharcadas), con la temperie (situaciones tormentosas, temperaturas extremas, insolación, etc.), con la presencia de fauna salvaje potencialmente peligrosa, o de actividades humanas que puedan suponer un riesgo (proximidad de maquinaria pesada, zonas de caza o de monterías, etc.). En este criterio, proponemos una valoración bipolar, es decir, que el LID no es seguro, en cuyo caso la valoración es cero y se descarta en conjunto, o que es totalmente seguro, en cuyo caso se le otorga la máxima valoración: tres. En cuanto haya algún pequeño indicio de peligrosidad, incertidumbre o amenaza para la seguridad, el LID se debe excluir. Un LID no puede tener una seguridad mediana o baja. O es seguro, o no lo es y, en este caso, se desecha.

*Criterio 3b. Accesibilidad:* dificultad de acceso y adaptaciones del itinerario. Este criterio también es fundamental y, al igual que el anterior, decisivo, vinculante y eliminatorio. Si el LID no es accesible (al estar en el interior de una propiedad privada, en zona de especial conservación en un área protegida, en un lugar no habilitado para el uso público, etc.) o bien no existen infraestructuras viales, caminos o senderos de acceso, lógicamente tendrá un valor de cero y el LID sería prescindible. En cambio, si es accesible, pero existe algún tipo de obstáculo, está situado en un lugar alejado, hay que recorrer una gran distancia para acceder a él, o está separado del itinerario principal, etc., o bien no es accesible a personas con algún tipo de discapacidad o de diversidad funcional (cognitiva, visual, motora, etc.), el LID tendrá un valor comprendido entre uno (en estos ejemplos) y tres si es totalmente accesible.

*Criterio 4. Proximidad a otros LID e integración en el conjunto de LID:* adecuación al tema didáctico. Tal y como se indicó, el objetivo de un itinerario didáctico se basa en narrar una historia que tenga un mismo hilo argumental, y no limitarse a dar información específica sobre elementos aislados, comportamiento bastante habitual en algunos casos. Por eso, todos los LID deben estar interconectados desde el punto de vista temático y conceptual. De esta forma, un LID que esté separado, sea espacialmente, sea temáticamente, del resto, tendrá una valoración baja, de uno, que podrá ser de cero si esa separación espacial y temática es extrema.

*Criterio 5a. Interés distintivo:* representatividad y diversidad. En este quinto y último nivel, destacamos una serie de criterios que permiten matizar, seleccionar y discriminar los LID en

función de siete variables. La primera de ellas hace referencia a lo característico, propio, particular y específico que representa ese LID en su contexto paisajístico y que lo diferencia de otros paisajes.

*Criterio 5b. Interés propio:* singularidad, rareza y originalidad. En este caso, se valora justamente lo opuesto del criterio anterior, lo cual no es contradictorio pues la representatividad de un LID puede convivir con la singularidad de otro LID en el mismo paisaje. La presencia de un elemento singular, raro, original o diferente puede enriquecer un determinado paisaje y conferirle un elevado valor didáctico, incluso si ese rasgo está asociado a procesos de alteración o degradación.

*Criterio 5c. Estado de protección:* grado de protección legal y real. En este caso, se valora si ese LID, sea un paisaje, o un elemento del paisaje (geológico, geomorfológico, hidrológico, vegetal, faunístico, cultural, etc.) tiene algún grado de protección a nivel nacional o autonómico. Para ello, se pueden consultar los libros rojos, los catálogos de especies protegidas, las normativas en relación con la conservación del patrimonio, etc., para asignar un valor mayor o menor al LID.

*Criterio 5d. Interés estético:* atractivo, espectacularidad o belleza. Es posiblemente uno de los criterios más subjetivos, que puede sumar, o no, en la selección de estos lugares de interés didáctico. No cabe duda de que la presencia de agua, montañas, vegetación natural y especialmente bosques, fauna silvestre y manifestaciones culturales tradicionales son elementos que suman y enriquecen el interés estético de un paisaje y, por tanto, de un LID.

*Criterio 5e. Interés temporal:* estacionalidad. En este caso, la disponibilidad y uso del recurso durante todo el año incrementa el valor del mismo. El valor que se le daría a una especie florística herbácea cuya fenología reduce su periodo de floración a unos pocos días o semanas, o el de un ave en paso migratorio, siempre será mucho menor que el de una especie leñosa visible todo el año, o el de un ave presente durante toda una estación, ya sea invernante o nidificante, y mayor aún será esa valoración si el ave es sedentaria, por poner algún ejemplo. La presencia del LID durante todo el año tendrá un valor máximo, de tres, que se irá reduciendo conforme esa presencia se haga más estacional (dos), temporal (uno) o accidental (cero).

*Criterio 5f. Interés ecológico:* resistencia a los impactos, fragilidad y vulnerabilidad. Aunque la denominación de este criterio pueda resultar algo ambigua, nos referimos con el adjetivo de “ecológico” a la capacidad que tiene un LID para soportar el impacto de una actividad concreta, como es la educativa. Es decir, si ese LID es muy frágil, delicado y vulnerable (una zona de nidificación de determinadas especies, un bonal, una cueva con especies amenazadas, etc.) será muy sensible y vulnerable a la presencia humana, aunque sea durante el desarrollo de una actividad educativa. Tendrá, por lo tanto, un valor cero o uno. Si el LID es capaz de soportar y tolerar dicha presencia humana sin manifestar una huella o impacto relevante, tendrá un valor de dos o de tres.

*Criterio 5g. Interés observacional:* facilidad de observación para los potenciales visitantes. Este criterio puede mostrar, *a priori*, cierta relación o incluso confusión con el criterio 3b (Accesibilidad), pero difiere notablemente, pues hace referencia a la capacidad de percepción, en general, y de observación, en particular, del recurso previsto.

**Figura 1**

*Ejemplo de valoración de un LID en el Parque Natural de las Lagunas de Ruidera (Ciudad Real-Albacete) relacionado con la enseñanza del paisaje para 4º de Educación Primaria: Bloque II (El mundo en el que vivimos. Las aguas; las aguas de Castilla-La Mancha).*



VALORACIÓN DEL LID SOBRE PAISAJE EN EL PARQUE NATURAL DE LAS LAGUNAS DE RUIDERA (X:511.530/Y:4.311.083)	Valor			
	0	1	2	3
<b>1. Interés curricular:</b> grado de adecuación a los contenidos curriculares.				
<b>2a. Interés explicativo:</b> información disponible y conocimiento científico del lugar.				
<b>2b. Interés de recursos disponibles:</b> infraestructura, recursos y materiales didácticos.				
<b>3a. Interés de seguridad:</b> peligrosidad del lugar.				
<b>3b. Accesibilidad:</b> dificultad de acceso y adaptaciones del itinerario.				
<b>4. Proximidad a otros LID e integración en el conjunto de LID:</b> adecuación al tema.				
<b>5a. Interés distintivo:</b> representatividad y diversidad.				
<b>5b. Interés propio:</b> singularidad, rareza y originalidad.				
<b>5c. Estado de protección:</b> grado de protección legal y real.				
<b>5d. Interés estético:</b> atractivo, espectacularidad o belleza.				
<b>5e. Interés temporal:</b> estacionalidad.				
<b>5f. Interés ecológico:</b> resistencia a los impactos, fragilidad y vulnerabilidad.				
<b>5g. Interés observacional:</b> condiciones de observación.				
<b>VALOR TOTAL</b>			<b>2,61</b>	

*Fuente:* Elaboración Propia.

**Figura 2**

*Ejemplo de valoración de un LID en el Parque Natural de las Lagunas de Ruidera (Ciudad Real-Albacete) relacionado con la enseñanza del relieve (morfologías kársticas) para 2º de Bachillerato: Bloque 2 (El relieve español y su diversidad geomorfológica).*



VALORACIÓN DEL LID SOBRE RELIEVE EN EL PARQUE NATURAL DE LAS LAGUNAS DE RUIDERA (X:512.480/Y:4.310.975)	Valor			
	0	1	2	3
1. Interés curricular: grado de adecuación a los contenidos curriculares.				
2a. Interés explicativo: información disponible y conocimiento científico del lugar.				
2b. Interés de recursos disponibles: infraestructura, recursos y materiales didácticos.				
3a. Interés de seguridad: peligrosidad del lugar.				
3b. Accesibilidad: dificultad de acceso y adaptaciones del itinerario.				
4. Proximidad a otros LID e integración en el conjunto de LID: adecuación al tema.				
5a. Interés distintivo: representatividad y diversidad.				
5b. Interés propio: singularidad, rareza y originalidad.				
5c. Estado de protección: grado de protección legal y real.				
5d. Interés estético: atractivo, espectacularidad o belleza.				
5e. Interés temporal: estacionalidad.				
5f. Interés ecológico: resistencia a los impactos, fragilidad y vulnerabilidad.				
5g. Interés observacional: condiciones de observación.				
<b>VALOR TOTAL</b>				<b>2,53</b>

Fuente: Elaboración Propia.



**Figura 3**

*Ejemplo de valoración de un LID en el Parque Nacional de las Tablas de Daimiel (Ciudad Real) relacionado con la enseñanza del paisaje para 3º de Educación Primaria: Bloque II (El mundo en el que vivimos. El paisaje).*



VALORACIÓN DEL LID SOBRE PAISAJE EN EL PARQUE NACIONAL DE LAS TABLAS DE DAIMIEL (X:439.478/Y:4.332.089)	Valor			
	0	1	2	3
<b>1. Interés curricular:</b> grado de adecuación a los contenidos curriculares.				
<b>2a. Interés explicativo:</b> información disponible y conocimiento científico del lugar.				
<b>2b. Interés de recursos disponibles:</b> infraestructura, recursos y materiales didácticos.				
<b>3a. Interés de seguridad:</b> peligrosidad del lugar.				
<b>3b. Accesibilidad:</b> dificultad de acceso y adaptaciones del itinerario.				
<b>4. Proximidad a otros LID e integración en el conjunto de LID:</b> adecuación al tema.				
<b>5a. Interés distintivo:</b> representatividad y diversidad.				
<b>5b. Interés propio:</b> singularidad, rareza y originalidad.				
<b>5c. Estado de protección:</b> grado de protección legal y real.				
<b>5d. Interés estético:</b> atractivo, espectacularidad o belleza.				
<b>5e. Interés temporal:</b> estacionalidad.				
<b>5f. Interés ecológico:</b> resistencia a los impactos, fragilidad y vulnerabilidad.				
<b>5g. Interés observacional:</b> condiciones de observación.				
<b>VALOR TOTAL</b>				<b>2,23</b>

*Fuente:* Elaboración Propia.

**Figura 4**

*Ejemplo de valoración de un LID en el Parque Nacional de Cabañeros (Ciudad Real-Toledo) relacionado con la enseñanza del paisaje para 2º de Bachillerato: Bloque 5 (Los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza- sociedad).*



VALORACIÓN DEL LID SOBRE PAISAJE EN EL PARQUE NACIONAL DE CABAÑEROS (X:383.275/Y:4.375.718)	Valor			
	0	1	2	3
<b>1. Interés curricular:</b> grado de adecuación a los contenidos curriculares.				
<b>2a. Interés explicativo:</b> información disponible y conocimiento científico del lugar.				
<b>2b. Interés de recursos disponibles:</b> infraestructura, recursos y materiales didácticos.				
<b>3a. Interés de seguridad:</b> peligrosidad del lugar.				
<b>3b. Accesibilidad:</b> dificultad de acceso y adaptaciones del itinerario.				
<b>4. Proximidad a otros LID e integración en el conjunto de LID:</b> adecuación al tema.				
<b>5a. Interés distintivo:</b> representatividad y diversidad.				
<b>5b. Interés propio:</b> singularidad, rareza y originalidad.				
<b>5c. Estado de protección:</b> grado de protección legal y real.				
<b>5d. Interés estético:</b> atractivo, espectacularidad o belleza.				
<b>5e. Interés temporal:</b> estacionalidad.				
<b>5f. Interés ecológico:</b> resistencia a los impactos, fragilidad y vulnerabilidad.				
<b>5g. Interés observacional:</b> condiciones de observación.				
<b>VALOR TOTAL</b>				<b>2,0</b>

*Fuente:* Elaboración Propia.

#### 4. Discusión

El desarrollo y constante potenciación de las nuevas tecnologías y la proliferación de recursos muy accesibles, como bancos de imágenes y visores cartográficos, favorecen el acercamiento a unos recursos visuales cada vez más utilizados que sustituyen progresivamente a uno de los recursos didácticos por excelencia, como son los itinerarios en contacto directo con la realidad territorial o paisajística objeto de aprendizaje. La articulación de diferentes modelos que buscan realzar la singularidad científica de determinados enclaves se ha desarrollado de una forma destacable en las últimas décadas, asociadas o no a valores proteccionistas,

conservacionistas o preservacionistas. Con frecuencia, la determinación de esos mismos lugares no ha llegado a considerarse desde un punto de vista didáctico con la misma fortaleza hasta hace relativamente poco y, cuando lo ha hecho, ha estado también habitualmente marcada por la creciente especialización de las orientaciones que lo han atendido desde diversas disciplinas.

La consideración de propuestas de definición de elementos didácticos basadas en la articulación de un conjunto de criterios capaces de ser atendidos de forma ordenada y objetiva, unida a la adaptabilidad del docente a su formación e intereses didácticos específicos, plantean problemáticas de interpretación y aplicación de las propuestas como la que se presenta.

Aunque el diseño y desarrollo de itinerarios didácticos es una práctica tradicional y muy extendida en el campo de la Geografía y de la enseñanza de los paisajes, este tipo de iniciativas puede contribuir al aprovechamiento de los recursos didácticos con procesos de configuración de redes que atiendan a intereses curriculares o etapas educativas, al tiempo que puedan retroalimentar procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos espaciales sin necesidad de la preparación continua de materiales y planificaciones contantes.

La selección de Lugares de Interés Didáctico orientados de forma prioritaria a la enseñanza del paisaje constituye además un atributo de marcado interés holístico, que bien podría ser trabajado de manera interdisciplinar atendiendo, como se ha mencionado, a los criterios curriculares como marco fundamental para su identificación y posterior selección. En contraste con otras intervenciones de marcado carácter temático y orientaciones no formales, estas orientaciones permiten trabajar de manera más concreta en el marco educativo, con el interés añadido no solamente de trabajar para la didáctica del paisaje desde la Geografía, sino para incentivar y favorecer el adiestramiento de la mirada hacia el paisaje, de notable interés e importancia creciente en todas las etapas educativas.

La concepción teórica predominante de este tipo de propuestas condiciona la permanencia de continuas fases experimentales, a pesar de aplicarse sobre algunos espacios y paisajes concretos para su determinación. Este hecho condiciona que este tipo de iniciativas queden supeditadas a un continuo ajuste de los criterios utilizados que contribuyan a alcanzar el objetivo final de la implementación didáctica en los trabajos de campo, ayudando a su selección y construcción de reservorios de recursos obtenidos de la manera más objetiva posible. De este modo, la depuración del método está sujeta a los resultados de la aplicación por diferentes actores y en diferentes tipos de paisaje; un planteamiento en distintos contextos territoriales, así como una evaluación por parte de diversos especialistas, puede contribuir a detectar con mayor certeza posibles discriminaciones o ajustes y a rebajar el nivel de subjetividad otorgado a algunos criterios.

## 5. Conclusiones

La enseñanza en contacto directo con el objeto de aprendizaje representa desde hace tiempo un método fundamental y de gran trascendencia en Geografía, como en otras ciencias de marcado componente territorial, favorecedora de una didáctica centrada en educar la mirada en salidas de campo. La consideración de Lugares de Interés Didáctico, planteados aquí en una propuesta de definición conceptual como enclaves estratégicos desde los que potenciar la lectura,



interpretación y explicación del paisaje, se presenta como una de las principales herramientas para el diseño de itinerarios y la adecuación de contenidos curriculares, de gran trazabilidad a otros intereses y temáticas.

Estos ejercicios conllevan, no obstante, un notable esfuerzo en la planificación previa de los itinerarios didácticos con el reconocimiento, selección e interpretación de paradas que obedezca a la aplicación de criterios ordenados y objetivos con el fin de obtener Lugares de Interés Didáctico claros y bien definidos. En ese proceso, es destacable la trascendencia del factor subjetivo del técnico o docente en el diseño de itinerarios y/o selección de LID dirigidos especialmente a la enseñanza del paisaje, dada la notoria carga perceptiva que suele estar presente, especialmente en los actores estrechamente vinculados, vital o científicamente, al territorio objeto de estudio o aprendizaje.

Los diseños e intervenciones didácticas sobre el paisaje requieren un acercamiento y reconocimiento preciso de carácter conceptual, muchas veces condicionado por la carencia o escasez de estudios a escalas detalladas sobre clasificaciones o inventarios paisajísticos de los que partir para dotar de base a las propuestas didácticas. Independientemente de la existencia previa o no de este tipo de estudios clasificatorios, sería interesante plantear estudios comparativos de las distintas aplicaciones metodológicas sobre ejemplos concretos en lugares y territorios contrastados que permita la valoración de experiencias docentes reales y la consecución de los objetivos planteados. Debe considerarse, además, la relevancia de la incorporación en este tipo de procesos metodológicos de indicadores o premisas de naturaleza subjetiva, entre las que podría ser destacable la consideración de la autoctonía o el apego en la construcción de inventarios y caracterizaciones de base paisajística. Finalmente, algo especialmente interesante sería la incorporación del método en estudios especializados de clasificación paisajística como una parte didáctica aplicada que poder plantear y desarrollar incluso posteriormente.

### 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), 264-282. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1295226>
- Badaracco, R. J. y Scull, J. (1978). Megascale Interpretative Planning. *The interpreter*, 10 (3), 4-10.
- Batllore Obiols, R. y Serra i Sala, J. M. (2017). D'ensenyar geografia a través del paisatge a educar en paisatge. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 617-630. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.485>
- Beato Bergua, Poblete Piedrabuena, M. A. y Marino Alfonso, J. L. (2021). Hacia una geografía del sistema paisaje: 50 años de análisis de paisaje integrado. *Lurralde*, 44, 237-256.
- Bertrand, G. (1968). Paisaje et Géographie physique globale. *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, T. XXXIX, Fasc. 3, 249-272.
- Bertrand, G. (2010). Itinerario en torno al paisaje: una epistemología de terreno para tiempos de crisis. *Ería*, 81, 5-38.
- Bolós i Capdevilla, M. de (dir.) (1992). *Manual de Ciencia del paisaje*. Masson.

- Busquets Fàbregas, J. (1996). La lectura visual del paisaje: Bases para una metodología. *Íber*, 9, 53-60.
- Busquets Fàbregas, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber*, 65, 7-16.
- Casas Jericó, M., Puig Baguer, J. y Ermeta Altarriba, L. (2018). El paisaje en el contexto curricular de la LOMCE: una oportunidad educativa, ¿aprovechada o desaprovechada? *Didáctica Geográfica*, 18, 39-68.
- 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, Proceedings of the Lucerne-Symposium* (pp. 79-85). International Geographical Union Commission on Geographical Education.
- Castiglioni, B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo. *Educación y Futuro*, 27, 51-65.
- Cebrián Abellán, F. y García González, J. A. (2010). Identificación, clasificación y puesta en valor de los recursos territoriales del turismo interior. La provincia de Albacete. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54, 361-383.
- Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Consejo de Europa.
- Corvea Porras, J. L., De Bustamante Gutiérrez, I., García-Hidalgo, J. F., Sanz García, J. M<sup>a</sup>. y Mateos Martín, J. (2006). *Guía de puntos de interés didáctico del norte de la Comunidad de Madrid*. Cátedra UNESCO de Educación Científica para América Latina y El Caribe, Universidad de Alcalá.
- Corvea Porras, J. L., Díaz Guanche, C., Farfán González, H., Aldana Vilas, C., Valdés, L. y Morales, G. E. (2009). Puntos de Interés Didáctico en el Parque Nacional Viñales: observando la diversidad de nuestro entorno. Memorias. *Actas 3ª Convención Cubana de Ciencias de la Tierra*. GEOCIENCIAS. La Habana. Cuba.
- Corvea Porras, J.L. (2001). *Utilización didáctica de la cartografía temática ambiental de un sector del Norte de La Comunidad de Madrid*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Alcalá.
- Escaravajal Rodríguez, J, C. y Blázquez Perán, J.E. (2019). Identificación y valoración de los puntos de interés didáctico del municipio de Águilas. *Papeles de geografía*, 65, 121-138. <https://doi.org/10.6018/geografia.396711>
- García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 4, 1-19.
- García de la Vega, A. (2019). La didáctica del paisaje a través de los itinerarios y la Cartografía. *Didáctica Geográfica*, 20, 15-24.
- García Romero, A. y Muñoz Jiménez, J. (2002). *El paisaje en el ámbito de la Geografía*. Instituto de Geografía, UNAM.
- García-Cortés, A. y Carcavilla Urquí, L. (2013). *Documento metodológico para la elaboración del inventario español de Lugares de Interés Geológico (IELIG)*. Instituto Geológico y Minero de España.
- Gómez Mendoza, J. (2006). La mirada de la geografía. Paisajes en transformación: el caso de los paisajes forestales. En R. Mata y A. Tarroja (Coords.). *El paisaje y la gestión del territorio*.

- Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo*, (pp. 89-102), Diputación de Barcelona.
- Gómez-Zotano, J. y Riesco-Chueca, P. (2013). La interpretación de los paisajes en Geografía. De la excursión tradicional al establecimiento de itinerarios y diseño de fichas para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje. En P. Paneque y J. F. Ojeda (Eds.), *El viaje en la Geografía moderna* (pp. 337-355). Servicio de Publicaciones de la Universidad Internacional de Andalucía.
- González Trueba, J. J. (2016). El legado de Giner de los Ríos y la institución Libre de Enseñanza: Geografía, naturaleza y cultura en España. *Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 2ª época, 4(90), 45-56.
- Guerra Rosado, F.J. (2010). *Itinerarios en el medio natural*. Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.
- Jerez García, O. (2019). La transferencia de conocimientos didáctico-geográficos en el medio rural. El senderismo didáctico como propuesta para un desarrollo rural sostenible. En X.C. Macía Arce, F.X. Armas Quintá y F. Rodríguez Lestegás (Coords). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 1321-1333). Andavira.
- Jerez García, O. y Serrano de la Cruz Santos-Olmo, M. A. (2016). El interés didáctico de los paisajes alterados. La Reserva de la Biosfera de La Mancha Húmeda (España) como ejemplo de estudio. *Contexto & Educação*, 31(99), 52-80. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.99.52-80>
- Liceras Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje: estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Liceras Ruiz, A. (2013). Didáctica del paisaje. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 85-93.
- Lozano Valencia, P. (2000). Métodos y técnicas en zoogeografía. En G. Meaza Rodríguez (Dir.) *Metodología y práctica de la Biogeografía* (pp. 319-374). Ediciones del Serbal.
- Martín Hernanz, S. (2016). Propuesta metodológica para el diseño de itinerarios didácticos de Ciencias de la Naturaleza, en *Didácticas Específicas*, 14, 135-143. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/4752>
- Martínez de Pisón Stampa, E. y Sanz Herráiz, C. (dir.) (2000). *Estudios sobre el paisaje*. Fundación Duques de Soria y U.A.M.
- Meaza Rodríguez, G. y Cadiñanos Aguirre, J. A. (2000). Valoración de la vegetación. En G. Meaza (Dir.) *Metodología y práctica de la Biogeografía* (pp. 201-272). Ediciones del Serbal.
- Morales Miranda, J.F. y Varela, M.I. (1986). El Índice de Potencial Interpretativo (IPI): un aporte a las futuras demandas de los futuros Parques y a lo que aún resta en los actuales. En *Actas del I Congreso Nacional de Parques Naturales*. Junta de Andalucía.
- Muñoz Jiménez, J. (1989). Paisaje y Geografía. *Arbor*, 132(518), 219-233.
- Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Ortega Cantero, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Caja Madrid.
- Sánchez López, L. (2000). *Los cambios de paisaje en Tomelloso*.: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sebastiá Alcaraz, R. (2018). *Las escuelas normales de magisterio en la provincia de Alicante (1898-1975)*. Universidad de Alicante.
- Serrano de la Cruz Santos-Olmo, M. A., García Rayego, J. L. y Jerez García, O. (2016). Propuesta preliminar para la identificación de Lugares de Interés Didáctico en Espacios Naturales Protegidos. *Didáctica Geográfica*, 17, 159-176.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 10 noviembre 2021  
Aceptado 27 enero 2022

## ***El paisaje en la formación inicial de maestros: un estudio de caso con métodos mixtos***

*Landscape in initial teacher training: a mixed-methods case study*

María Jesús Bajo Bajo

*Universidad de Salamanca*

*Email: [mjbajo@usal.es](mailto:mjbajo@usal.es)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2520-817X>*

Rubén Fernández Álvarez

*Universidad de Salamanca*

*Email: [rfa@usal.es](mailto:rfa@usal.es)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-4241>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.96>*

---

### **Resumen**

Los conocimientos paisajísticos son fundamentales para poder comprender el espacio que nos rodea e interpretar la posible evolución a partir del análisis de los elementos que lo configuran. Por ello, es necesario dotar a los docentes en formación de las habilidades necesarias para incorporar adecuadamente y de forma eficiente los contenidos sobre el paisaje e incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales el paisaje como instrumento. El desarrollo de este trabajo se centra en el análisis de los conocimientos y percepciones que tienen los maestros en formación sobre el paisaje. Para ello, a partir de una metodología de tipo mixto se ha diseñado y desarrollado un cuestionario que cuenta con la recogida de datos de tipo cuantitativo (ítems presentados en escala Likert) y con datos de tipo cualitativo (respuestas a unas cuestiones sobre tres imágenes de paisajes contrastados). Los resultados nos indican que según los datos cuantitativos existe un amplio número de sujetos de la muestra con conocimientos teóricos sobre el paisaje, número que se ve muy reducido tras el análisis de los datos cualitativos. Por ello, se podría indicar que disponen de conocimientos sobre el paisaje pero que les faltan las habilidades para incorporarlos a una descripción.

**Palabras clave:** paisaje; didáctica de las Ciencias Sociales; formación de docentes; Grado en Maestro en Educación Primaria; Grado en Maestro en Educación Infantil.

---

**Abstract**

Landscape knowledge is essential to understand the space around us and to interpret the possible evolution based on the analysis of the configuring elements. Therefore, it is necessary to provide teachers in training with the necessary skills to incorporate content adequately and efficiently on landscape and to incorporate landscape as an instrument in the teaching-learning process of the Social Sciences. The development of this work focuses on the analysis of the knowledge and perceptions that teachers in training have about landscape. To this end, using a mixed methodology, a questionnaire has been designed and developed which includes the collection of quantitative data (items presented on a Likert scale) and qualitative data (responses to questions on three contrasting images of landscapes). The quantitative results indicate that the subjects have theoretical knowledge about landscape. The contrast with the qualitative results indicates that theoretical knowledge is reduced when students have to justify their answers. It could indicate that they have knowledge about the landscape but lack the skills to incorporate it into a description.

**Key words:** landscape; didactic of Social Science; Teacher Training; Degree in Primary Education; Degree in Early Childhood Education.

## 1. Introducción

Los cambios sociales, las diferentes leyes de educación, los avances tecnológicos, etc. han ido incidiendo en las tendencias pedagógicas (García-Gutiérrez et al., 2021; García-Peñalvo, 2015; Gómez-Gonzalvo et al., 2015). Con ello, se están produciendo modificaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y apareciendo nuevos instrumentos y recursos didácticos que cuentan con una notable base tecnológica (García-Peñalvo, 2015). En este sentido, la Didáctica de las Ciencias Sociales también se ha visto afectada por estas dinámicas y se encuentra inmersa en un continuo proceso de adaptación, buscando la integración de todos aquellos recursos más novedosos que puedan contribuir al desarrollo de unos procesos didácticos eficientes (Pagès y Santisteban, 2013).

Entre el amplio abanico de contenidos que se trabajan desde las Ciencias Sociales (en adelante CCSS), el paisaje siempre ha sido un elemento que ha encontrado cabida desde diferentes puntos de vista: paisaje como elemento patrimonial (Gómez, 2013), paisaje como elemento para conocer el espacio, paisaje para analizar el paso del tiempo, etc. (Liceras, 2013). En definitiva, nos encontramos ante un recurso que permite a los docentes afrontar los procesos de enseñanza desde diferentes perspectivas, pero trabajado con un mismo recurso didáctico (Fernández, 2019a). Igualmente, el paisaje supone para los estudiantes una forma de afrontar el conocimiento del territorio desde el contacto con el medio. En este sentido, ante la importancia que puede adquirir el paisaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje se considera que es necesario responder a una serie de preguntas que giran en torno a la formación docente y a la percepción que estos tienen sobre el paisaje. Así, en el marco de desarrollo del presente trabajo surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿conocen los docentes en formación el concepto de paisaje? ¿diferencian los tipos de elementos paisajísticos que integran un paisaje? ¿identifican diferentes tipos de paisajes? ¿perciben el paisaje como un elemento para el bienestar humano?

## 1.1. El paisaje en Educación

El paisaje es un recurso frecuentemente utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (Fernández, 2019). En ocasiones, el paisaje forma parte de los documentos curriculares como un contenido o conjunto de contenidos que los estudiantes han de aprender, pero también es habitual que el paisaje sea utilizado como un instrumento didáctico para la enseñanza de cuestiones geográficas e históricas (García, 2013).

En la actualidad, bajo los postulados del Convenio Europeo del Paisaje (en adelante CEP) este elemento ocupa un destacado lugar en los procesos formativos, no solo en las enseñanzas regladas, sino también la no formal (Fernández y Plaza, 2019; Souto, 2018). Igualmente, el paisaje cuenta con capacidad jurídica y con una serie de medidas dirigidas a su ordenación, protección y educación en cuestiones de paisaje (Zoido, 2004).

La idea más "difundida" de paisaje es la de una extensión de terreno que se ve desde un determinado lugar, captada por la visión de un observador. Esta noción ha evolucionado desde una reducción a los elementos naturales y antrópicos hasta la visión actual en la que los seres humanos tienen un papel fundamental, porque el paisaje es el escenario donde las sociedades crecen y evolucionan (García, 2013). La palabra paisaje forma parte del lenguaje cotidiano, es un concepto cuyo tratamiento didáctico puede resultar difícil de abordar desde una perspectiva global, por su amplitud y por su diversidad de significados, pero que, en cualquier caso, creemos potencialmente muy útil si se concibe como un "modo de expresión" del territorio y como una "herramienta multidisciplinar capaz de proporcionar, por su dimensión sintética, una comprensión integral e integradora de todo lo que acontece en nuestro entorno" (Tort, 2004, p. 135). En la misma línea Nogué (2000) destaca que el paisaje presenta multitud de significados en contextos sociales y educativos muy variados.

En los últimos años, el CEP ha supuesto un paso importante en relación con el tratamiento y objetivos del paisaje. Define el paisaje como "cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos" (Consejo de Europa, 2000). La percepción es fundamental en su definición: el paisaje es lo que se ve y se percibe y, por tanto, es diferente del espacio, es un concepto con su propia individualidad.

Liceras (2013) reconoce que el paisaje es un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones y que es un elemento clave del bienestar individual y social, recomendando reforzar la educación en el paisaje. Hoy día el paisaje puede retratarse como una realidad compleja en la que se mezclan naturaleza y cultura, una fusión de materia y espíritu (Liceras, 2013). El mundo educativo, que debe ser permeable a los cambios y a los progresos sociales, tiene que encontrar las fórmulas más adecuadas para alcanzar, en el ámbito de la enseñanza, los objetivos de sensibilización y formación establecidos en el capítulo segundo del CEP. Tal como propone el CEP, la enseñanza del paisaje debe tener un carácter transversal, es decir, que debe afectar a las diversas disciplinas y niveles de enseñanza. Precisamente por eso nosotros creemos que la formación del profesorado constituye un ámbito idóneo para el efecto cascada que provoca la formación de los futuros educadores.

Los profesionales implicados en el cumplimiento de las medidas propuestas por el CEP merecen una atención especial, sobre todo, el mundo de la escuela, en el que se sientan las bases de una ciudadanía responsable. Es el lugar donde deben descubrirse las potencialidades educativas que los procesos de educación en el paisaje pueden ofrecer (Castiglioni, 2002). Estas potencialidades se pueden percibir tanto en el plano de las habilidades cognitivas, susceptibles de ser desarrolladas, como en el plano de los valores que es posible madurar. La educación en el paisaje será una parcela específica del contexto más amplio de la educación ambiental, tiene como finalidad “aprender a ver” como condición para “aprender a actuar.” No debemos olvidar, como señalan Torruella y Hernández (2015):

los valores del Paisaje deben considerarse en los procesos educativos desde ópticas múltiples, como objeto de conocimiento, como instrumento procedimental y como factor proactivo en la formación de una ciudadanía crítica que debe decidir la gestión de su entorno y el futuro del planeta (p. 10).

Benayas y López (2010) añaden que se debe promover el enfoque adecuado de la sensibilización, la educación y la formación a través de unas metodologías y prácticas que nos permitan conocer de una forma más profunda y compleja el paisaje.

El CEP, partiendo de los currículos escolares, recomienda, desde el punto de vista pedagógico, que las actividades didácticas que se desarrollen a lo largo de la enseñanza obligatoria promuevan lo que Castiglioni (2011) ha denominado como los “valores asociados al paisaje”: valores ecológicos, valores funcionales y económicos, valores históricos y culturales, valores emocionales, valores sociales, valores estéticos y valores del conocimiento de los procesos de transformación del paisaje. De esta manera, las actividades educativas tienen que explorar tanto el campo de los sentimientos y las sensaciones como el campo racional, con un enfoque emocional y cognitivo a la vez, exigiendo una implicación muy personal de los niños/as y con una metodología tanto de análisis como de síntesis necesaria para comprender la compleja estructura sistémica del paisaje. Igualmente, Castiglioni (2011, p. 387) precisa que la “educación en paisaje se puede considerar un modo de desarrollar la educación sobre desarrollo sostenible”. El paisaje representa las cuatro dimensiones del desarrollo sostenible: la natural, la social, la cultural y la económica.

Resumiendo, se puede decir que la educación en paisaje tendría varias vertientes: educar en el paisaje (conociéndolo); educar para el paisaje (asumiendo responsabilidades) y la tercera educar por medio del paisaje, utilizándolo como un instrumento en el crecimiento tanto individual como el de la sociedad. Han sido numerosos autores los que han reclamado la necesidad de potenciar el diseño y la aplicación de programas educativos basados en la interpretación del paisaje, aunque este no haya sido objeto de un tratamiento educativo sistemático en los currículos. No obstante, hay que resaltar que han existido y existen múltiples iniciativas: investigaciones, proyectos, jornadas, encuentros, experiencias, dirigidas a educar territorialmente a través del paisaje. La mayoría de estas van dirigidas al alumnado de Primaria y Secundaria, pero es necesario trabajar con todos los niveles educativos desde la Educación Infantil hasta llegar a la educación universitaria.



## 1.2. El paisaje y las Ciencias Sociales

El estudio del paisaje está indiscutiblemente integrado en la Geografía desde que los geógrafos comienzan a interesarse por su definición y su objeto de estudio (Pagès y Santisteban, 2013). El interés por el estudio del paisaje se ha extendido sin haber adquirido suficiente trascendencia para la población, formada desde su infancia en nociones geográficas que no lo tienen por objeto de estudio (Liceras, 2013). Por otra parte, la concepción escenográfica del paisaje como algo acabado, como el compendio de los elementos geográficos característicos de un lugar, persiste y predomina en el modo más común de conocer el mundo.

Algunos de los temas fundamentales para las CCSS están presentes en el estudio del paisaje. En él se integran de forma indiscutible aspectos patrimoniales, sociales, históricos y geográficos, tal y como se recoge en el preámbulo del CEP (Consejo de Europa, 2000).

En estos aspectos cabría resaltar que existen valores sociales colectivos atribuidos al paisaje como espacio vivido, a su ordenación y formas resultantes, hasta el punto de interpretarlos como elementos o señas de identidad, así como instrumentos de participación democrática (Fernández y Plaza, 2019). Así pues, el paisaje se relaciona con las CCSS a través de los aspectos medioambientales, patrimoniales, económicos, identitarios y políticos. La consideración del paisaje como integrador de todos estos aspectos le dota así de un gran potencial educativo (García, 2013). Además, la utilidad del paisaje para el buen gobierno del territorio redundaría en la educación para la ciudadanía, y haría más comprensibles las tareas de protección, gestión y ordenación del paisaje (Fernández y Plaza, 2019). Las CCSS son idóneas para acometer la educación ciudadana acerca del paisaje.

Es necesario partir de la educación, sobre todo de la educación formal, donde el sistema educativo señale conceptos teóricos y prácticos (qué paisaje enseñar), procedentes del ámbito científico y el docente haga una transposición didáctica para que los futuros ciudadanos los entiendan y los hagan suyos (Liceras, 2013). Todo ello permitirá alcanzar un grado de competencia en su conocimiento y valoración (Fernández, 2019a). Esto es, conocer sus elementos y comprender el cambio que en ellos se produce y su proyección en la modificación del paisaje, en definitiva, de nuestro entorno (Liceras, 2013). En los últimos años han surgido propuestas que consisten en enseñar y aprender a través del paisaje cultural, entendido no solo como contenido conceptual sino como procedimiento complejo pero fundamental en las CCSS. Junto a ello, la aparición de las nuevas tecnologías (TIC) aunadas con los recursos que ya se venían utilizando, permite elaborar materiales didácticos que faciliten la interpretación y comprensión del paisaje (Fernández, 2019b).

Los factores vinculados al paisaje definen escenarios interdisciplinares e invitan desde una óptica didáctica a las correlaciones entre variables espaciales y temporales (Pedroli y Van Mansvelt, 2006). Estas autoras afirman que el interés por el paisaje aparece de forma explícita e implícita en las distintas propuestas curriculares estatales y autonómicas de los últimos años, y tanto en los objetivos de área como en las competencias básicas.

### 1.3. Objetivos

El objetivo que circunscribe la presente investigación es el de identificar y analizar los conocimientos y la percepción que tienen los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca sobre el paisaje. De forma complementaria se persiguen los siguientes objetivos específicos: identificar los conocimientos que tienen sobre el paisaje como concepto; analizar los conocimientos que tienen sobre los contenidos del paisaje y su diferenciación; comprobar si diferencian tipos de paisajes en función de sus componentes principales; identificar si ponen de manifiesto una concienciación y sensibilidad con el medio ambiente.

## 2. Metodología

Esta investigación se ha desarrollado mediante una metodología mixta (Cohen et al., 2018) centrada en el análisis cuantitativo de los datos facilitados por un cuestionario (Cohen et al., 2018) y en el análisis cualitativo a partir de la configuración de categorías de tipo deductivo e inductivo emanadas de las percepciones de los sujetos de la muestra después de visualizar una serie de fotografías de paisajes contrastados (García et al., 2001).

### 2.1. Muestra

A partir de un muestreo aleatorio simple (Cohen et al., 2018) se ha configurado una muestra integrada por n=231 sujetos (N=883) que suponen el 26,16% de la población que integra la matrícula de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria y Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca (Facultad de Educación). De ellos, el 67,5% (n=156) corresponden al Grado en Maestro en Educación Primaria y el 32,5% (n=75) al de Educación Infantil (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Características de la muestra*

Curso Primero			Curso Segundo		
30			201		
18 años	19 años	20 años	21 años	22 años	23 y +
30	122	25	17	13	24
Mujeres		Varones		Otro	
180		51		0	
Acceso a la Universidad por Bachillerato			Acceso a la Universidad por Ciclo formativo		
217			14		
Bachillerato cursado					
Ciencias Sociales		Ciencias Salud	Humanidades		Científico-tecnológico
125		41	41		10

## 2.2. Instrumento

El instrumento de medida como base de este trabajo de investigación ha consistido en la aplicación de un cuestionario estandarizado sobre el conocimiento del paisaje en el alumnado de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria. Este cuestionario se encuentra integrado por tres partes: datos sociodemográficos; conocimientos sobre el paisaje (datos cuantitativos); conocimientos sobre el paisaje (imágenes).

La primera parte del instrumento está integrada por un total 10 ítems que tratan de recoger información sociodemográfica de los sujetos de la muestra: titulación y curso; edad; sexo; procedencia; estudios de acceso a la Universidad; ámbito geográfico de nacimiento y residencia (rural o urbano); ámbito geográfico en el que cursó sus estudios primarios y secundarios (urbano o rural); tipo de gestión del centro en el que cursó sus estudios primarios y secundarios (público o concertado).

La segunda parte del instrumento se encuentra integrada por 7 ítems presentados en escala valorativa Likert con 5 opciones de respuesta desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Estas siete variables tratan de aportar una imagen sobre conocimientos teóricos que tienen los sujetos de la muestra acerca del paisaje: 1- El paisaje es cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos; 2- el paisaje es importante para el bienestar humano; 3- en la construcción del paisaje influyen en la misma medida en las acciones humanas y las acciones naturales; 4- los paisajes culturales están integrados solo por elementos humanos; 5- el paisaje comprende elementos geográficos; 6- el paisaje comprende elementos históricos; 7- el paisaje comprende elementos artísticos y patrimoniales.

La tercera parte del instrumento está configurada por una serie de preguntas de carácter abierto que nos permite obtener la percepción y los conocimientos que tienen los sujetos sobre el paisaje. Dado el objeto de estudio que nos ocupa se ha optado por el análisis de fotografía de tres paisajes contrastados y significativos. Las técnicas cualitativas de investigación enfatizan la obtención de información referida básicamente a percepciones, actitudes, opiniones, significados y conductas. Por lo que analiza e interpretan el lenguaje para encontrar el sentido oculto del fenómeno social que se está investigando.

Para cada uno de los paisajes se han solicitado las siguientes preguntas: ¿Qué representa esta imagen?; ¿qué elementos paisajísticos ves en ellas?; ¿qué te llama la atención y por qué?; imagina que estás en el lugar de la fotografía, describe cómo te sientes.

**Figura 1***Paisaje rural*

*Fuente:* Svetlana, S (s.f.). *Pexels*. Consultado el 20 de octubre de 2021  
<https://www.pexels.com/photo/cows-green-grass-field-394887/>

**Figura 2***Paisaje urbano*

*Fuente:* Salamanca Tierra Mía (s.f.). *Salamanca Tierra Mía*. Consultado el 20 de octubre de 2021.  
<http://salamancatierramia.blogspot.com/2013/10/puente-de-enrique-estevan.html>

**Figura 3***Paisaje industrial*

*Fuente:* Foro de la Industria Nuclear Española (s.f.). *El rincón educativo*. Consultado el 20 de octubre de 2021. <https://www.rinconeducativo.org/es/visitas/central-termica-y-lago-de-pontes>

La primera figura se centra en un paisaje de montaña modificado por la acción antrópica, en la que la ganadería cuenta con la representación principal. La Figura 2 es una panorámica de la ciudad histórica de Salamanca tomada desde el sur de la ciudad en la que en primer plano aparece el puente Enrique Estevan y las catedrales. Por su parte, la tercera de las figuras es de una central térmica.

### 2.3. Procedimiento

La puesta en marcha y el desarrollo de este trabajo han estado articulados por un total de cuatro fases que van desde el análisis bibliográfico (McMillan y Schumacher, 2012) y el proceso de operacionalización (Cohen et al., 2018) hasta el análisis de las referencias aportadas por los sujetos tras la visualización de las imágenes y de las categorías resultantes (Cohen et al., 2018; Gibbs, 2012).

La primera fase es la centrada en el análisis bibliográfico que ha permitido, además de identificar las tendencias de las investigaciones (Cohen et al., 2018) sobre el paisaje en el ámbito educativo, seleccionar los instrumentos más apropiados para la recogida de la información (Gibbs, 2012), así como su diseño, construcción y validación (Cohen et al., 2018). El instrumento de recogida de la información ha sido sometido a un proceso de validez de contenido mediante el desarrollo de un panel de expertos (Cabero y Llorente, 2013). Esta prueba nos permite obtener una información relevante sobre los contenidos que se van a medir con la aplicación del cuestionario y poder analizar la existencia de coherencia entre el instrumento seleccionado y el tipo de estudio que se está ejecutando (Cabero y Llorente, 2013; Escurra, 1988). Para ello, los jueces han valorado del 1 al 10 cada uno de los ítems teniendo en cuenta su coherencia, relevancia y claridad (Martín-Romera y Molina, 2017). Posteriormente, las puntuaciones del panel de expertos han sido analizadas mediante el coeficiente de validez de contenido *V* de Aiken (Aiken, 1985). El cálculo del coeficiente de *V de Aiken* se realiza mediante la fórmula adaptada por Penfield y Giacobbi (2004):  $v = \frac{\bar{x}-l}{k}$  Donde  $\bar{x}$  = media de las calificaciones de los jueces;  $l$  = calificación más baja posible (1);  $k$  = calificación más alta posible (10) (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Características de la muestra*

Jueces	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Juez 1	9	8	8	8,3	8,6	8	9,3
Juez 2	9	8	8	7,6	7,6	8,3	8,6
Juez 3	9	8,6	8,3	8	8,6	8,3	8
Juez 4	10	7,6	8	8,3	9	7,5	8,3
Media	9,25	8,05	8,075	8,05	8,45	8,025	8,55
V de Aiken	0,825	0,705	0,7075	0,705	0,745	0,7025	0,755

La fase número dos ha sido la dedicada a la difusión del cuestionario entre los estudiantes del primer y segundo curso de las titulaciones objeto de estudio. Para ello, se ha facilitado mediante correo electrónico el enlace web que da acceso al cuestionario mediante el uso de la

cuenta de correo institucional. En ese correo se han explicado las características del estudio, del cuestionario y la forma en la que los datos proporcionados por los sujetos serían tratados (código ético).

En tercer lugar, se ha procedido al análisis de la información recopilada (análisis cuantitativo y cualitativo y desarrollo de un sistema de categorías). Las aportaciones cualitativas de los sujetos de la muestra y las categorías resultantes han sido comprobadas por tres investigadores con el objeto de realizar un proceso de validez de tipo triangular y constatar que para todos ellos se dan las mismas categorías (McMillan y Schumacher, 2012). Así, de forma inductiva se han identificado un número de categorías para cada una de las imágenes que permite estructurar el discurso de los sujetos e ir destacando los aspectos clave de cada intervención, así como su organización en líneas temáticas (Kvale, 2011).

A continuación, da comienzo la fase cuatro. En ella, se realiza un proceso de análisis mixto, cuantitativo y cualitativo, en el que se analizan, por un lado, los resultados de cada uno de los ítems del cuestionario y, por el otro, las categorías extraídas de las percepciones de los estudiantes.

### **3. Resultados**

La exposición de los resultados se va a realizar a partir de 2 grandes ejes: en primer lugar, se expondrán los resultados relacionados con los 7 ítems que configuran la primera parte del cuestionario; en segundo lugar, se pondrán de manifiesto los resultados obtenidos a partir del análisis de las categorías identificadas en las intervenciones cualitativas de los sujetos de la muestra al visualizar 3 imágenes de paisajes contrastados.

#### **3.1. Resultados cuantitativos**

A la vista de las respuestas que han seleccionado los sujetos de la muestra para cada uno de los ítems, se podría indicar que los conocimientos teóricos que tienen sobre el paisaje son notables, pues, en principio, la mayor parte de los sujetos indican que están de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones teóricas propuestas en el cuestionario. Estos resultados tendrán que ser confirmados con las apreciaciones que realicen al responder a las preguntas sobre los tres tipos de paisaje: paisaje rural; paisaje urbano; paisaje industrial.

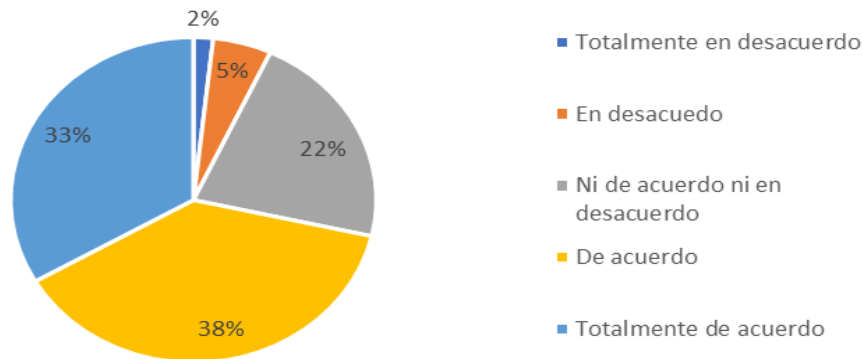
En el primero de los ítems (El paisaje es cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos) la mayor parte de las respuestas se concentran en la referida a totalmente de acuerdo y a de acuerdo con el 71,4% (Figura 4).

En este sentido se puede interpretar que están de acuerdo con la definición que propone el CEP sobre paisaje y que consideran como elementos configuradores del paisaje a los elementos naturales y antrópicos.

**Figura 4**

*Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 1 del cuestionario*

Ítem 1: El paisaje es cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos

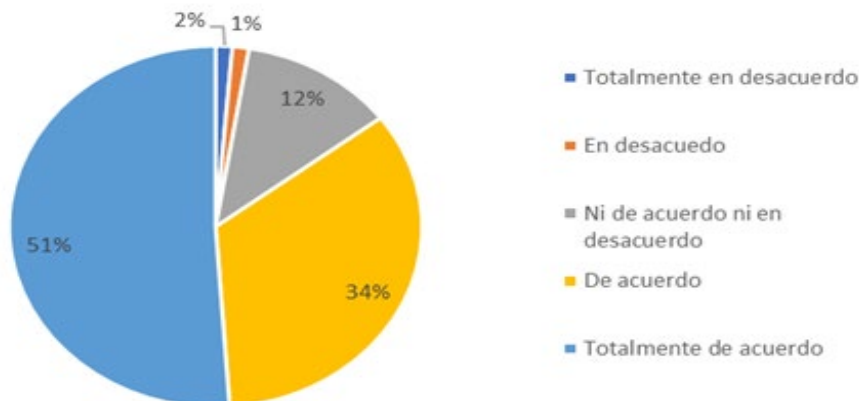


La tendencia general de cada uno de los ítems nos indica que los sujetos están de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas (Figuras 5 y 6). Con ello, tal y como indicábamos en párrafos precedentes se podría considerar que cuentan con los conocimientos teóricos sobre el paisaje que han ido adquiriendo durante las etapas formativas previas a la universidad, pues sus respuestas se adecúan a los conocimientos.

**Figura 5**

*Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 2 del cuestionario*

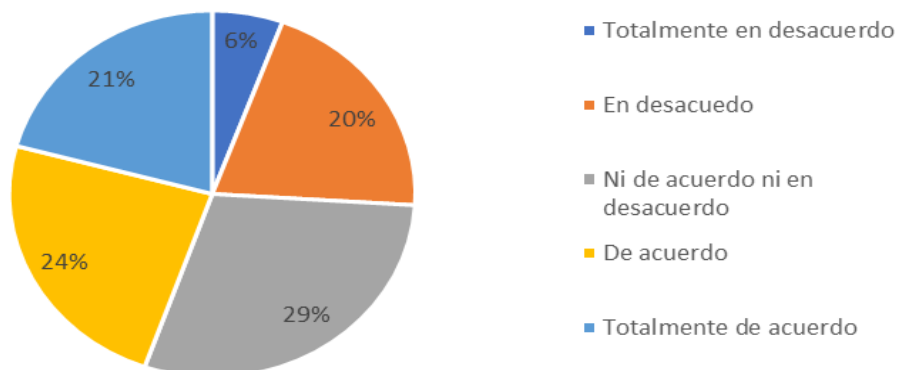
Ítem 2: El paisaje es importante para el bienestar humano



**Figura 6**

Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 3 del cuestionario

Ítem 3: En la construcción del paisaje influyen en la misma medida las acciones humanas y las acciones naturales

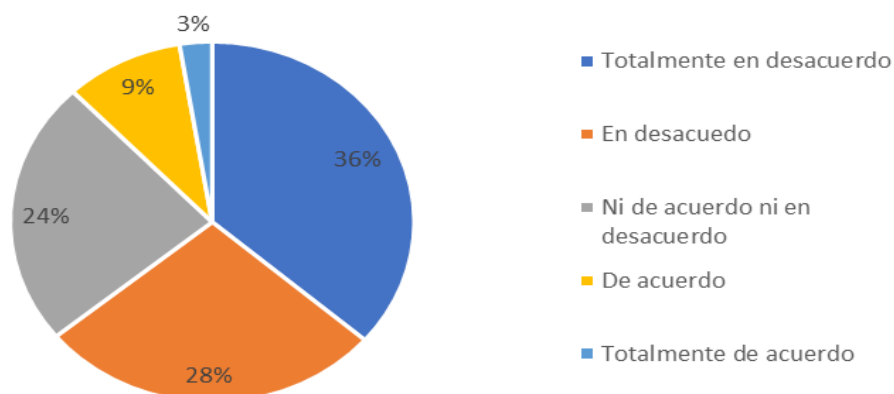


Además de confirmarlo posteriormente mediante el análisis cualitativo, una primera confirmación se desprende del ítem 4 (Figura 7) en el que se presenta una variable inversa desarrollada en formato negativo como mecanismo de control.

**Figura 7**

Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 4 del cuestionario

Ítem 4: Los paisajes culturales están integrados solo por elementos humanos



En este caso más del 60% de la muestra indican que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con ella y solamente el 12,5% se muestran de acuerdo (9,5%) o totalmente de acuerdo (3%).

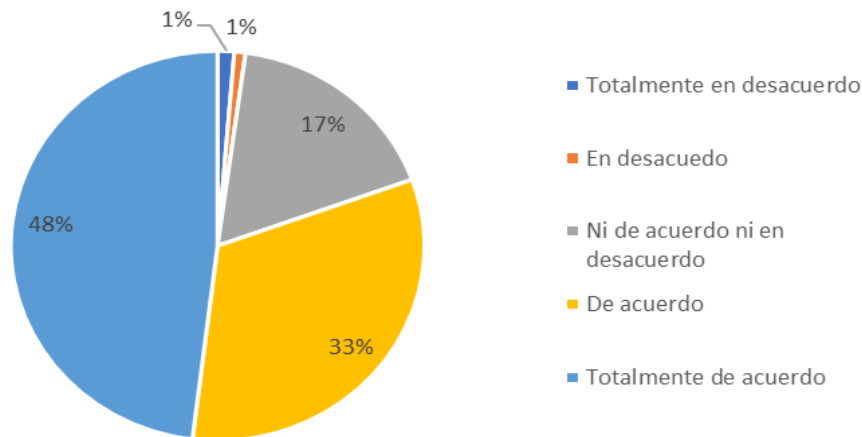
Por su parte, las variables 5, 6 y 7 (Figuras 8, 9 y 10) relacionadas con la presencia de los elementos geográficos, históricos y artísticos respectivamente reciben, igualmente, respuestas que se enmarcan de forma muy similar para cada uno de los casos en los umbrales del totalmente de acuerdo y de acuerdo.



**Figura 8**

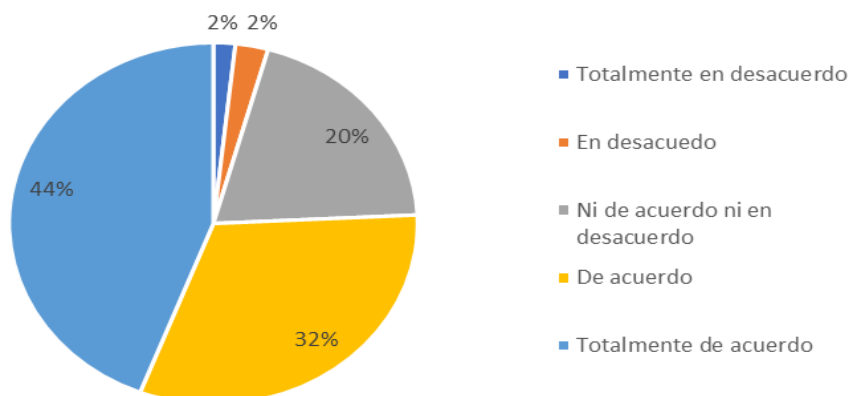
Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 5 del cuestionario

Ítem 5: El paisaje comprende elementos geográficos

**Figura 9**

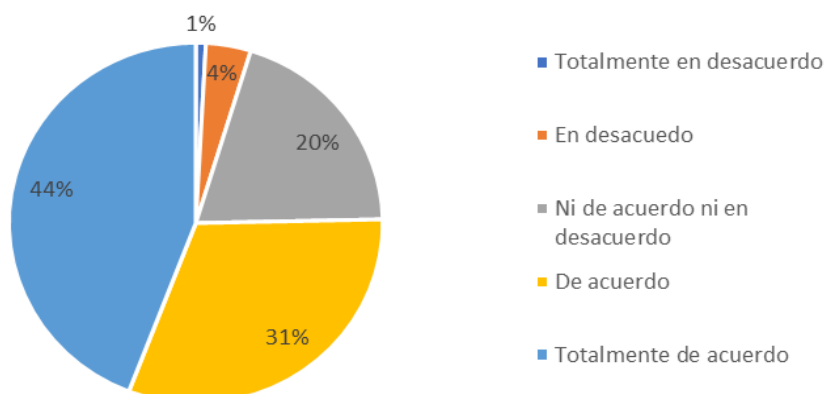
Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 6 del cuestionario

Ítem 6: El paisaje comprende elementos históricos

**Figura 10**

Proporciones en el grado de acuerdo o de desacuerdo con el ítem 7 del cuestionario

Ítem 7: El paisaje comprende elementos artísticos y patrimoniales



### 3.2. Resultados cualitativos

El presente apartado se articula a partir de las intervenciones de los sujetos de la muestra. Para ello, estos realizaron un análisis de cada una de las imágenes respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Qué representa la imagen?; ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?; ¿Qué te llama la atención y por qué?; Imagina que estás en el lugar de la fotografía. Describe cómo te sientes. Para la descripción los sujetos dispusieron de tiempo (1 hora) y espacio suficiente (sin límite de palabras por respuesta) para contestar. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron bastante escuetas y en la mayor parte de los casos carecían de justificación.

*Categorías identificadas a partir de las intervenciones de los sujetos explicando algunas cuestiones de la primera imagen (paisaje rural) Figura 1.*

*Pregunta 1: ¿Qué representa esta imagen?*

Todos los sujetos de la muestra han respondido a esta primera pregunta, aunque las intervenciones han sido notablemente desequilibradas, encontrando sujetos que han realizado explicaciones más profundas sobre la representación de la imagen, siendo el caso del siguiente sujeto: Es un entorno natural, donde se ve reflejado el sector primario con el cuidado del ganado vacuno, además por el color verde de la abundante vegetación podemos determinar que se trata de un paisaje con un clima oceánico, con abundancia de elementos naturales pero también humanos. Frente a esta intervención nos encontramos los que han utilizado expresiones cortas indicando, por ejemplo, un paisaje o un paisaje rural.

Tras el análisis inductivo de las respuestas, esta primera imagen nos proporciona un total de 8 categorías: paisaje; paisaje natural; paisaje rural; formas del relieve (valle); vegetación; ganadería; aprovechamiento; estados de ánimo (tranquilidad) (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Categorías identificadas en las respuestas a la primera pregunta (Figura 1)*

Imagen 1; pregunta 1: ¿Qué representa esta imagen?							
Categorías identificadas y número de repeticiones							
Paisaje	Paisaje natural	Paisaje rural	Formas del relieve (valle)	Vegetación	Ganadería	Aprovechamiento	Estado de ánimo (tranquilidad)
36	46	71	46	3	5	20	8

La categoría paisaje ha sido dividida en tres tipos diferentes (paisaje; paisaje natural; paisaje rural) porque los sujetos de la muestra realizan diferenciaciones precisas en sus respuestas entre los tres tipos, aunque predomina la categoría paisaje rural frente a las otras dos.

Aunque la primera pregunta se centra en qué representa la imagen, son numerosas las intervenciones que hacen mención a un estado de ánimo concreto: tranquilidad. Muestran estados de ánimo desde la primera pregunta, aunque exista una pregunta explícita para ello (cuarta pregunta).

Aunque la proporción de los sujetos que han identificado que la imagen representa un paisaje es alta (aproximadamente el 65%), no se ha de pasar por alto que los sujetos restantes

responden a la cuestión señalando elementos concretos del paisaje: prados, vegetación o ganadería.

*Pregunta 2: ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?*

En este caso todas las respuestas, con la excepción de dos sujetos que han indicado que no saben identificar algún elemento del paisaje, han puesto de manifiesto al menos dos elementos del paisaje diferentes. A partir de estas intervenciones se ha podido identificar de forma inductiva un total de 10 categorías (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Categorías identificadas en las respuestas a la segunda pregunta (Figura 1)*

Imagen 1; pregunta 2: ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?									
Categorías identificadas y número de repeticiones									
Ganadería	Vegetación	Relieve	Valle	Montaña	Río	Elementos antrópicos	Carretera	Muro	No sé
71	165	41	2	72	8	11	65	3	2

Se ha de destacar que, de forma mayoritaria, señalan elementos naturales, alcanzando el 65,53% de las intervenciones. De ellas, la más numerosa es la centrada en la vegetación con un 37,41% del total.

En esta imagen acentúa el carácter natural del paisaje que la configura y ello se ve identificado por los sujetos al señalar de forma destacada elementos naturales frente a los elementos antrópicos. Esta consideración puede estar poniendo de manifiesto que identifican sin dificultades los elementos naturales del paisaje pero que presentan dudas en el momento de señalar elementos de carácter humano.

*Pregunta 3: ¿Qué te llama la atención? ¿por qué?*

Esta pregunta ha recibido una serie de respuestas que nos permiten identificar de forma inductiva un total de 11 categorías (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Categorías identificadas en las respuestas a la tercera pregunta (Figura 1)*

Figura 1; pregunta 3: ¿Qué te llama la atención? ¿Por qué?										
Categorías identificadas y número de repeticiones										
Color	Ganadería	Vegetación	Naturaleza	Muro	Montaña	Carretera	Tranquilidad	Belleza	Deshabitado	Nada
81	23	24	25	9	6	38	9	7	8	8

Los estudiantes se han limitado a señalar los aspectos de la imagen que más les llaman la atención, pero en la mayoría de los casos no han respondido a la segunda parte de la pregunta. En las escasas justificaciones proporcionadas los individuos han señalado que resulta llamativo que existan elementos antrópicos en un paisaje de características naturales. Por ejemplo, una de las intervenciones apunta lo siguiente: *La gran cantidad de vegetación y toda ella verde no parece que sea un lugar donde haya sequía y me llama la atención la carretera por el medio porque me parece que contamina el paisaje.* Frente a esta respuesta en la que la carretera supone un elemento que

daña el paisaje, aparecen interpretaciones del siguiente tipo: *Que no se ve demasiada acción humana por no decir ninguna, y el paisaje así se ve mucho más llamativo y bonito.*

En esta última respuesta se puede apreciar un aspecto que ya se veía en la pregunta anterior, la presencia de este paisaje de características eminentemente antropizadas en un entorno montañoso hace que la percepción de los sujetos se centre de forma mayoritaria en los elementos naturales a la hora de interpretar al paisaje.

*Pregunta 4: Describe cómo te sientes.*

La cuarta pregunta es la dirigida a identificar los sentimientos que puede despertar el paisaje en el observador. En este caso, las respuestas han sido unánimes y todas ellas se refieren a sentimientos de tipo positivo. Tras el análisis inductivo de las respuestas se definen un total de 3 categorías que señalan las percepciones y sensaciones que han tenido los sujetos al ver la fotografía (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Categorías identificadas en las respuestas a la cuarta pregunta (Figura 1)*

Figura 1; pregunta 4: Describe cómo te sientes		
Categorías identificadas y número de repeticiones		
Paz/tranquilidad	Libertad	Felicidad/alegría
204	24	14

Predomina con un 84,30% la sensación de paz y tranquilidad al observar esta imagen. La presencia de un paisaje en el que los elementos de tipo natural ocupan un lugar destacado en la configuración del mismo hace que la totalidad de los sujetos señalen aspectos positivos en su estado de ánimo al visualizarlo.

*Categorías identificadas a partir de las intervenciones de los sujetos explicando algunas cuestiones de la segunda imagen (paisaje urbano) (Figura 2).*

*Pregunta 1: ¿Qué representa esta imagen?*

Esta pregunta ha recibido una serie de respuestas que nos permiten identificar de forma inductiva un total de 6 categorías (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Categorías identificadas en las respuestas a la primera pregunta (Figura 2)*

Figura 2; pregunta 1: ¿Qué representa esta imagen?					
Categorías identificadas y número de repeticiones					
Paisaje urbano	Patrimonio	Catedral	Puente	Río	Percepción estética (belleza)
177	21	36	17	5	3

Se ha de destacar que, entre las respuestas, las mayoritarias son las que se refieren a un paisaje urbano (68,34%) frente al 28,57% que referencian temáticas sobre patrimonio.

A la vista de las respuestas, aunque son mayoritarias las que señalan que la imagen representa un paisaje urbano, el 31,66% hace mención a un elemento o a un conjunto de

elementos de entre los integrantes de este tipo de paisaje. El porcentaje de sujetos que se refieren a elementos concretos del paisaje están en la misma línea que el registrado en la imagen anterior.

*Pregunta 2: ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?*

Esta pregunta cuenta con un total de 7 categorías de tipo inductivo (Tabla 8).

La unión de las categorías sobre elementos naturales del paisaje supone el 38,85% de las intervenciones frente a los elementos antrópicos integrados por patrimonio general, puente, catedral y edificios (61,01%). Se puede destacar que, a la vista de las respuestas registradas, sí existe conocimiento entre los sujetos en cuestiones relacionadas con paisajes urbanos y sus elementos, aspecto que también se corresponde con la imagen anterior y los elementos naturales del paisaje.

**Tabla 8**

*Categorías identificadas en las respuestas a la segunda pregunta (Figura 2)*

Figura 2; pregunta 2: ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?						
Categorías identificadas y número de repeticiones						
Patrimonio	Puente	Catedral	Río	Vegetación	Edificios	No sé
82	140	115	167	131	131	1

En el caso concreto de la categoría centrada en puente (18,25%) las intervenciones resultan notablemente confusas, pues se registran comentarios en los que los sujetos confunden el puente de la imagen con el puente romano de la ciudad que no aparece en la fotografía. A este respecto, se podría destacar que los sujetos tienen profundamente interiorizada la imagen turística de referencia en la que el puente romano y las catedrales son las protagonistas. En el caso que nos ocupa, el puente que aparece en la imagen es el puente denominado *Enrique Estevan* construido entre los años 1902 y 1913, junto con las catedrales que suponen el fondo de la imagen. En este caso concreto podría tratarse de un error motivado por un sentimiento de identidad o pertenencia hacia la imagen más representativa de la ciudad de Salamanca (Figura 11).

**Figura 11***Imagen de promoción turística de Salamanca*

*Fuente:* Portal Oficial de Turismo de España (s.f.). *Portal Oficial de Turismo de España*. Consultado el 20 de octubre de 2021. <https://www.spain.info/es/ruta/salamanca-un-dia/>

*Pregunta 3: ¿Qué te llama la atención? ¿Por qué?*

Esta pregunta ha recibido una serie de respuestas que nos permiten identificar de forma inductiva un total de 10 categorías (Tabla 9).

**Tabla 9**

*Categorías identificadas en las respuestas a la tercera pregunta (Figura 2)*

Figura 2; pregunta 3: ¿Qué te llama la atención? ¿Por qué?									
Categorías identificadas y número de repeticiones									
Catedral	Colores	Ciudad	Conjunto	Río	Contraste	Patrimonio	Puente	Belleza	Nada
76	1	15	13	29	19	21	23	52	14

La categoría que resulta más utilizada es la de “catedral” (28,90%), si la aunamos en una categoría que incluya en un mismo conjunto a “patrimonio”, “catedral” y “puente” arroja un porcentaje de 45,63, siendo, de este modo, el aspecto patrimonial y artístico el más destacado en su percepción.

Son numerosos los sujetos (19,77%) los que hacen relación a cuestiones estéticas, destacando la belleza de la imagen. En el eje opuesto estarían los sujetos que señalan que no les llama la atención nada en la imagen (5,32%). Los estudiantes señalan que son los elementos patrimoniales los aspectos que ellos destacarían del paisaje urbano que tienen en la imagen. Este tipo de apreciaciones se pueden conjugar con las que veíamos en la imagen anterior. En este caso, ante una imagen eminentemente antrópica en la que solamente el río sería un elemento natural, los encuestados se decantan por señalar que los elementos patrimoniales sería lo más destacado de la imagen, a la postre, estos elementos son los que mayor superficie ocupan en el encuadre de

la fotografía. En el caso de la imagen anterior eran los elementos naturales los que recibían mayor espacio en el contexto de la imagen y también fueron lo más destacado en esta tercera pregunta.

*Pregunta 4: Describe cómo te sientes.*

Tras el análisis inductivo de las respuestas, esta cuarta pregunta proporciona un total de 8 categorías que nos hablan de las percepciones y sensaciones que han tenido los sujetos al ver la fotografía (Tabla 10).

**Tabla 10**

*Categorías identificadas en las respuestas a la cuarta pregunta (Figura 2)*

Figura 2; pregunta 4: Describe cómo te sientes							
Categorías identificadas y número de repeticiones							
Paz/relajación /tranquilidad	Felicidad/alegría	Sorpresa/asombro	Libertad	Indiferencia	Nostalgia	Belleza	Estrés
107	49	49	2	9	1	2	12

La mayor parte de las intervenciones nos indican que los sujetos sienten paz, felicidad y sorpresa al observar la fotografía (88,74%). Se puede destacar que esta imagen transmite sensaciones de tipo positivo. Pese a esta mayoría, hay un conjunto de intervenciones que han sido destacadas porque producen el efecto contrario, señalando que les transmite sensaciones de estrés (5,19%).

Es una imagen que al tratar de identificar los sentimientos que despierta en los encuestados se producen alusiones hacia cuestiones identitarias o de pertenencia. En este sentido, se han registrado una serie de intervenciones que indican que la imagen les proporciona tranquilidad porque se sienten *en casa*. Igualmente, esta imagen también produce el efecto contrario, especialmente a los estudiantes que solo residen en Salamanca durante el curso académico. Estos indican que la imagen la relacionan con el estrés del curso y, sobre todo, de los exámenes. En este sentido, se ha registrado una intervención en la que se pone de manifiesto lo siguiente: *estresado por los exámenes y me recuerda esta imagen que tengo que ponerme a estudiar*.

*Categorías identificadas a partir de las intervenciones de los sujetos explicando algunas cuestiones de la segunda imagen (paisaje industrial), Figura 3.*

La exposición de los resultados en esta imagen se realizará siguiendo el patrón utilizado en las imágenes anteriores. No obstante, en este caso se ha de poner de manifiesto desde el comienzo que las respuestas registradas por los sujetos para cada una de las preguntas, en la mayor parte de los casos se centran en aspectos negativos, identificándose una cierta preocupación ambiental.

*Pregunta 1: ¿Qué representa esta imagen?*

Las respuestas proporcionadas nos han permitido definir de forma inductiva un total de 8 categorías (Tabla 11).

La mayor parte de los encuestados (70,7%) indican que esta imagen representa una industria o una central nuclear, siendo un porcentaje muy inferior (9,43%) el dedicado a señalar señalan que representa un paisaje industrial. Se ha de destacar que se trata de un número reducido de sujetos los que han indicado que estaríamos ante un paisaje industrial, pudiendo este

aspecto indicar que para los sujetos los paisajes altamente antropizados y con altos grados de contaminación no son tenidos en cuenta como tal.

**Tabla 11**

*Categorías identificadas en las respuestas a la primera pregunta (imagen 3)*

Imagen 3; pregunta 1: ¿Qué representa esta imagen?							
Categorías identificadas y número de repeticiones							
Contaminación/ paisaje contaminado	Industria/ fábrica	Central nuclear/ térmica	Acción humana	Economía	Paisaje industrial	Energía	Sentimiento negativo
33	75	75	4	1	20	1	3

Son el 15,56% los que señalan que la imagen representa un paisaje contaminado o contaminación. En este sentido, apuntan lo siguiente: *es un entorno urbano, se trata de una fábrica que produce gases contaminantes que son poco favorables para el entorno en el que está situada y para la salud humana.*

Ante este tipo de paisaje algunos sujetos muestran una sensación negativa utilizando palabras como maldad y tristeza. En este caso concreto han sido un total de 3 sujetos los que han señalado estas cuestiones. Estos aspectos se verán altamente incrementados en la pregunta cuarta al consultar por las sensaciones y percepciones que tienen al observar este tipo de paisaje.

Pregunta 2: ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?

Esta pregunta centrada en la identificación de los elementos que configuran el paisaje cuenta con un total de 8 categorías de tipo inductivo (Tabla 12).

**Tabla 12**

*Categorías identificadas en las respuestas a la segunda pregunta (Figura 3)*

Figura 3; pregunta 2: ¿Qué elementos paisajísticos ves en ella?							
Categorías identificadas y número de repeticiones							
Central nuclear/ térmica	Industria/ fábrica	Edificaciones	Humo	Vegetación	Ninguno	Todo	No sé
31	48	92	48	80	21	3	2

Los dos elementos paisajísticos más destacados son los relacionados con las edificaciones y con la vegetación, coincidiendo con los dos elementos que mayor parte de la imagen ocupan. No se ha de pasar por alto las menciones centradas en el humo como elemento del paisaje, utilizando de este modo un elemento efímero.

A diferencia de lo señalado para las imágenes anteriores, en esta se ha definido una categoría para agrupar las intervenciones que señalan que no existe ningún elemento paisajístico en la imagen. Estas suponen el 6,46% y nos pueden indicar que ante un paisaje industrial los sujetos no reconocen elementos paisajísticos, centrándose en los de corte natural. En contraposición, se cuenta con un total de 3 estudiantes que consideran que todo lo que se aprecia en la fotografía son elementos paisajísticos.



Se han de destacar dos intervenciones concretas que indica lo siguiente: *no hay elementos paisajísticos; únicamente el cielo, no me parece que los demás elementos se puedan considerar un paisaje.*

*Pregunta 3: ¿Qué te llama la atención? ¿por qué?*

Las respuestas recogidas nos permiten identificar de forma inductiva un total de 9 categorías (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Categorías identificadas en las respuestas a la tercera pregunta (Figura 3)*

Imagen 3; pregunta 3: ¿Qué te llama la atención? ¿Por qué?							
Categorías identificadas y número de repeticiones							
Humo	Contaminación	Infraestructuras	Impacto sobre el territorio	Estética negativa	Colores	Recurso económico	Nada
108	79	19	15	6	2	2	7

De forma agrupada, las tres categorías que se refieren a cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y el cambio climático como son “humo” (45,38%), “contaminación” (33,19) e “impacto sobre el territorio” (6,30%) suponen el 84,87% de las intervenciones. Así, de esta forma se puede poner de manifiesto que entre sus preocupaciones aparecen cuestiones relacionadas con el medio ambiente. Este aspecto se recogerá con mayor detalle en la pregunta número 4 de esta imagen. En contraposición a las indicaciones registradas, aparece un porcentaje reducido (2,52%) que señalan que no les llama la atención nada en la fotografía.

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los sujetos presentan cierta sensibilidad hacia las cuestiones ambientales con respuestas como la siguiente: *la cantidad de humo que expulsa y es nocivo para nuestro planeta y nuestros paisajes.* Igualmente, se ha poner de manifiesto que relacionan la contaminación con cuestiones estéticas tal y como indica la respuesta siguiente: *que podría considerarse una imagen “fea”, que refleja uno de los peores aspectos del desarrollo: la contaminación.*

*Pregunta 4: Describe cómo te sientes.*

Tras el análisis inductivo de las respuestas, esta cuarta pregunta proporciona un total de 7 categorías que nos hablan de las percepciones y sensaciones que han tenido los sujetos al ver la fotografía (Tabla 14).

**Tabla 14**

*Categorías identificadas en las respuestas a la cuarta pregunta*

Figura 3; pregunta 4: Describe cómo te sientes						
Categorías identificadas y número de repeticiones						
Sentimiento o negativo (angustia/tristeza)	Preocupación	Frustración/ indignación/ asco	Indiferencia	Estrés/ cansancio	Sorpresa	Sentimiento positivo
172	20	14	12	7	4	1

Al igual que se hizo en la imagen anterior, en esta resulta conveniente tratar algunas de las categorías de forma unificada. En este sentido, la unión de las intervenciones registradas en “sentimiento negativo” (74,78%), en “preocupación” (8,70%) y en “frustración/indignación/asco” (6,08%) arrojan un resultado de 89,56% (n=206). Este porcentaje está en consonancia con el registrado en la pregunta anterior en la que se unificaba en una misma categoría “humo”, “contaminación” e “impacto”, existiendo, de este modo, una relación entre lo que identifican en la imagen y el sentimiento que les provoca. Esta última pregunta es la que ha recibido mayor número de justificaciones en sus respuestas. Por ejemplo, uno de los sujetos indica que se sentiría *incómoda, ya que por un lado la industria forma parte del progreso y es necesaria para el desarrollo, pero por otro la contaminación que produce está dañando el planeta*. Por su parte, otro de los estudiantes indica que ante esta imagen se sentiría *agobiada, dándole vueltas a una solución para disminuir ese daño hacia la naturaleza. Respirando aire muy contaminado*. En sus respuestas, además de explicar cómo se sienten, se percibe un destacado carácter ambientalista y la preocupación por los elevados niveles de contaminación. En este sentido se enmarcan las dos respuestas siguientes: 1- *me siento frustrado y triste, ya que mucha parte de la población reciclamos para cuidar el planeta, pero muchas fábricas no ayudan a ello, ya que contaminan mucho*; 2- *pues incómodo y no estaría a gusto, debido a que lo relaciono con la contaminación algo que es muy importante y que hay que solucionarlo*.

Frente a la preocupación despertada en la mayoría de los encuestados hay un 5,22% que muestra total indiferencia al visualizar la imagen o incluso indican que se identifican con la imagen. Por ejemplo, uno de los sujetos señala: *orgullo por la evolución del ser humano*. En la misma línea se registra otra intervención en la que se indica: *impresionado por la capacidad del ser humano para hacer semejantes proyectos*.

#### 4. Discusión y conclusiones

En la formación del profesorado para poner en marcha un proyecto educativo centrado en el análisis territorial se debe partir del enfoque del paisaje que hace el CEP (Pedroli y Van Mansvelt, 2006). La formación de profesores se puede beneficiar profundamente de las experiencias directas con el paisaje y en el paisaje porque en ellas los estudiantes están implicados personalmente desde el punto de vista del arraigo territorial (Fernández y Fernández, 2021; Tort, 2004). Los docentes en formación cuentan con una serie de conocimientos sobre el paisaje que han ido adquiriendo de forma experiencial con el propio contacto con el medio y a través de la educación formal. En este sentido y centrándonos en la parte educativa reglada, los conocimientos que tiene el alumnado sobre el paisaje al llegar a la Facultad de Educación han sido adquiridos por diversas procedencias, en casi todos los casos la mayor parte de la obtención de estos conocimientos fue durante las etapas obligatorias de la educación (Fernández y Plaza, 2019). Igualmente, el presente estudio revela que los conocimientos sobre el paisaje del alumnado de Maestro en Educación Infantil y Primaria se centran en los aspectos naturales del paisaje, no considerando, en ocasiones, a los elementos antrópicos como elementos del paisaje (Fernández, 2019a).

Además de los conocimientos teóricos sobre el paisaje no hay que pasar por alto las emociones y sentimientos que este medio despierta en el observador (Castiglioni, 2011). Esta destacada carga simbólica (Gómez, 2013; Liceras, 2003) también forma parte de los procesos educativos. De acuerdo con Castiglioni (2011) el paisaje despierta en el observador unos sentimientos que van a repercutir de forma directa en el aprendizaje del mismo. Igualmente, se ponen de manifiesto las premisas de Liceras (2013) en las que destaca al paisaje como un elemento para el bienestar humano. En nuestro caso, a partir de la observación de la imagen del paisaje urbano (imagen 2) y del paisaje industrial (imagen 3) los estudiantes han ofrecido una serie de percepciones de carácter positivo y negativo. En el caso del paisaje urbano se han mostrado tendencias relacionadas con el arraigo y el sentimiento de pertenencia al lugar (Gómez, 2013). Por su parte, en la imagen del paisaje industrial los sentimientos negativos y las preocupaciones han sido la tónica dominante. Es en esta imagen en la que los sujetos de la muestra han puesto de manifiesto la importancia de la conservación del medio ambiente. En esta misma línea, aunque desde el punto de vista del concepto de paisaje, los estudiantes presentan dificultades, sin embargo, precisan más cuando manifiestan las ideas que les sugiere dicho concepto haciendo alusiones a la conciencia y aflorando en concreto los valores estéticos y estados de ánimo aspectos subjetivos de la percepción. A partir de la tercera de las imágenes (paisaje industrial) los sujetos han incorporado aspectos críticos en sus intervenciones, especialmente los centrados en la contaminación. En este sentido, Castiglioni (2011) indica que la incorporación del paisaje a los procesos educativos contribuye al desarrollo de un espíritu crítico. En esta misma línea, McMahon y Pospisil (2005) indican que es necesario dotar a los docentes en formación de las habilidades y competencias necesarias para conocer e interpretar el paisaje, desde el punto de vista del paisaje como contenido y el paisaje como instrumento didáctico, para que puedan utilizarlo adecuadamente y de forma eficiente en su futuro profesional.

Al realizar esta investigación consideramos, como responsables de la formación inicial en el campo de la didáctica de las CCSS, que la formación de los futuros maestros del Grado en Educación Infantil y Primaria puede experimentar una mejora sustantiva con la introducción del estudio del paisaje en los contenidos de ambos grados. De acuerdo con Liceras (2013) el estudio y conocimiento del paisaje contribuye al desarrollo de habilidades para conocer e interpretar el espacio que nos rodea, aspecto este fundamental para el conocimiento del espacio en la Educación Infantil.

A partir de las respuestas que realizan los sujetos sobre las imágenes, se puede considerar que sus conocimientos sobre el paisaje son insuficientes y dudan de su utilidad a no ser para su conservación y mejora. Un ejemplo de ello es lo identificado tras el análisis de las imágenes, en las que ponen de manifiesto la presencia de elementos paisajísticos solamente en las imágenes de paisajes naturales. Es notable el interés que los alumnos de los grados manifiestan sobre valores y sensibilidad, así como sobre la concienciación que deben tener los futuros docentes. En los valores paisajísticos se decantan por las apreciaciones medioambientales que relacionan con la biodiversidad los espacios naturales o la contaminación. En este sentido, se registran respuestas en las que los sujetos manifiestan que en la imagen número 3 no hay elementos del paisaje y su preocupación radica en el deterioro y en el rechazo de lo identificado en la imagen. A este respecto,

se podría añadir que sus respuestas están en consonancia con la corriente ambientalista preocupada por la situación de crisis climática imperante en la actualidad y, además daría cabida a las últimas manifestaciones llevadas a cabo por esta generación en los conocidos *Fridays for Future*.

### Referencias bibliográficas

- Aiken, L.R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Benayas, J., López, C. (2010). Propuesta didáctica para vivir el Paisaje. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 56-65.
- Cabero, J., Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Castiglioni, B. (2011): La educación en Paisaje desde la óptica del Convenio Europeo del Paisaje. En J. Nogué, L. Puigbert, G. Bretcha, Á. Losantos (eds.): *Paisatge i educació* (pp. 153-167). Observatorio del Paisaje de Cataluña.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/convenio.aspx>
- Escurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2),103-111.
- Fernández, R. (2019a). Paisaje y geografía: análisis del currículo de Educación Secundaria Obligatoria. En X.C. Macía, F.X. Armas, F. Rodríguez (Coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información* (pp. 49-59). Andavira.
- Fernández, R. (2019b). La realidad aumentada en la enseñanza de la geografía: el paisaje. En X.C. Macía, F.X. Armas, F. Rodríguez (Coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información* (pp. 673-685). Andavira.
- Fernández, R., Fernández, J. (2021). Design and validation of a questionnaire on prospective teachers' perceptions of the landscape. *Education Sciences*, 11(3), 1-20.
- Fernández, R., Plaza, J.I. (2019). Participación ciudadana y educación en materia de paisaje en el marco del Convenio Europeo del Paisaje en España. *Cuadernos Geográficos*, 58(2), 262-286.
- Foro de la Industria Nuclear Española (s.f.). *El rincón educativo*. <https://www.rinconeducativo.org/es/visitas/central-termica-y-lago-de-pontes>
- García, A. (2013). Un enfoque innovador en la didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica. En M.L. Lázaro y R. de Miguel (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 257-278). Diputación de Zaragoza.
- García, J.L., González, M.Á., Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación* (tomo I y tomo II). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., Manjarrés, Á. (2021). Virtual Service-Learning in Higher Education. A Theoretical Framework for Enhancing its Development. *Frontiers in Education*, 5, 1-11.
- García-Peñalvo, F.J. (2015). Mapa de Tendencias e Innovación Educativa. *Education in the Knowledge*, 16(4), 6-23.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, J. (2013). Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 59(1), 5-20.
- Gómez-Gonzalvo, F., Atienza, R., Mir, M. (2015). Revisión bibliográfica sobre usos pedagógicos de los códigos QR. *Revista d'Innovació Educativa*, 15, 1-9.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Liceras, Á. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, Á. (2013). Didáctica del Paisaje. Lo que es, lo que representa, como se vive. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.
- Martín-Romera, A. Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudio Pedagógicos*, 43(2), 195-220.
- Mateo Girona, M. R. (2020). Las concepciones sobre el paisaje en la formación inicial del profesorado. *Didáctica Geográfica*, 21, 41-74. <https://doi.org/10.21138/DG.519>
- McMahon, M., Pospisil, R. (2005). Laptops for a digital lifestyle: millennial students and Wireless mobile technologies. *Proceedings of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 2, 421-431.
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Nogué, J. (2000). Paisatge, escala i percepció. La creació d' identitats territorials. *Dau. Debats d'arquitectura i urbanisme*, 12, 29-35
- Pagès, J., Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 17-39). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedroli, B., Van Mansvelt, J.D. (2006). Landscape and awareness raising, training and education. En *Landscape and sustainable development: challenges of the European Landscape Convention* (pp. 117-140). Council of Europe Publishing.
- Penfield, R.D., Giacobbi, P.R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Portal Oficial de Turismo de España (s.f.). *Portal Oficial de Turismo de España*. <https://www.spain.info/es/ruta/salamanca-un-dia/>
- Salamanca Tierra Mía (s.f.). *Salamanca Tierra Mía*. <http://salamancatierramia.blogspot.com/2013/10/puente-de-enrique-estevan.html>

- Souto, X. M. (2018). La Geografía escolar: deseos institucionales y viviendas de aula. *Boletín de la Asociación Española de Geografía*, 79, 1-31.
- Svetlana, S. (s.f.). Pexels. <https://www.pexels.com/photo/cows-green-grass-field-394887/>
- Tort, J. (2004). El Paisaje como "Pedagogía del Territorio". *Didáctica Geográfica*, 6, 133-153.
- Zoido, F. (2004). El paisaje, patrimonio público y recurso para la mejora de la democracia. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 50, 66-73.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 16 noviembre 2021  
Aceptado 04 febrero 2022

## ***Paisaje y género: apuntes teóricos y creencias del profesorado en formación inicial***

*Gender and Landscape: theoretical notes and beliefs of teachers in initial training*

Antonia García Luque

Universidad de Jaén

Email: [agalu@ujaen.es](mailto:agalu@ujaen.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9489-2163>

Alba de la Cruz Redondo

Universidad de Jaén

Email: [aredondo@ujaen.es](mailto:aredondo@ujaen.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7025-3343>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.122>

---

### **Resumen**

Se presenta un trabajo de investigación educativa cuyo objetivo principal es realizar un análisis desde una perspectiva de género de las concepciones y creencias en torno a la percepción del paisaje que presenta el alumnado en formación inicial del profesorado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén y la Universidad de Granada. Tras un acercamiento teórico a la Geografía feminista de género, necesario para abordar este estudio, se realiza una contextualización de los estudios de género centrados en la didáctica del paisaje, llegando a la conclusión de que nos encontramos ante una ausencia casi absoluta de los mismos. Para el análisis de las creencias se ha elaborado un cuestionario de metodología mixta, validado por un grupo de expertos/as externos/as, formado por 34 preguntas, algunas dicotómicas y otras abiertas, de manera que el análisis de sus resultados se ha realizado tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Además, la aplicación de las dos modalidades de preguntas nos ha permitido contrastar la diferencia entre su percepción y su conocimiento real en determinadas cuestiones, así como la influencia que tienen en sus concepciones las distintas variables aplicadas desde la interseccionalidad. Los resultados muestran abiertamente el diferente impacto que tienen en las creencias del alumnado las distintas variables aplicadas en función del sexo y de la propia variable.

**Palabras clave:** paisaje; género; geografía feminista; interseccionalidad; formación inicial del profesorado.

---

### **Abstract**

An educational research work is presented whose main objective is to carry out an analysis from a gender perspective of the conceptions and beliefs around the perception of the landscape presented by students in initial teacher training of the Primary Education degree of the University of Jaén and the University of Granada. After a theoretical approach to the feminist geography of gender, necessary to address this study, a contextualization of gender studies is carried out focused on the didactics of the landscape, reaching the conclusion that we are faced with an almost absolute absence of them. For the analysis of beliefs, a mixed methodology questionnaire has been developed, validated by a group of external experts, consisting of 34 questions, some dichotomous and others open, so that the analysis of its results has been carried out both from a quantitative as well as a qualitative point of view. In addition, the application of the two question modalities has allowed us to contrast the difference between their perception and their real knowledge on certain issues, as well as the influence that the different variables applied from intersectionality have on their conceptions. The results openly show the different impact that the different variables applied have on the beliefs of the students according to sex and the variable itself.

**Key words:** landscape; gender; feminist geography; intersectionality; initial teacher training.

## **1. Introducción**

La Geografía estudia la plasmación de los diferentes fenómenos en un marco espacial en el que se materializan los diversos modelos de organización social resultantes de la interacción entre personas y entorno. No se puede entender la interdependencia ser humano/medio sin incorporar en su análisis la perspectiva de género y las dimensiones espacial y temporal. Sin embargo, la Geografía tradicional siempre consideró el espacio como algo neutro que podía ser estudiado como un dato desde una perspectiva puramente positivista, es decir, algo dado en cuyo análisis no cabían las interpretaciones sino la constatación de su realidad (Díaz, 2012). Con la incorporación de la categoría de análisis de género a la ciencia geográfica, se hizo hincapié en la importancia de la relatividad del conocimiento al entender el espacio más allá de los parámetros físicos, esto es, como lugar en el que se ejercían las relaciones sociales llevadas a cabo por personas cuyas identidades, tanto individuales como relacionales, están construidas por la intersección de diferentes variables biológicas, sociales y culturales (sexo, género, edad, clase social, etnia, orientación sexual, diversidad funcional, territorialidad, nivel educativo, etc.). De esta manera, las diversas formas de entender, ocupar y experimentar los espacios físicos y sociales dan lugar a una amplia diversidad de paisajes que están atravesados por todas estas variables sin las cuales, es inviable poder interpretarlos.

En la década de los ochenta del siglo pasado hubo una proliferación de trabajos (García Ballesteros, 1982; Sabaté 1984a; Sabaté, 1984b) que abordaban la llamada geografía del género o geografía feminista que, como manifiesta García Ramón (1989, p. 10), “no es simplemente una geografía interesada en poner de relieve las actividades de la mujer y sus implicaciones espaciales y en el entorno, sino que de forma explícita considera la estructura de género de la sociedad y la integra en un marco de análisis más general”. Karsten y Meertens (1991-1992) sintetizaban muy bien, a inicios de los noventa, cómo había ido avanzando esta rama, partiendo de la primera premisa de hacer visible a las mujeres, en toda su diversidad, para ir configurando una identidad



propia de la geografía feminista. Porque, si por algo se caracterizaron los primeros años de los estudios de las mujeres en el ámbito geográfico, fue por el intenso debate sobre cuál sería la metodología correcta, superando la necesidad de consenso ante un solo modelo y aceptando la diversidad existente. De hecho, “la comparación de estudios de género en distintos contextos históricos, geográficos y sociales nos muestran cómo feminidad y masculinidad son construcciones sociales, y nos ayudan a captar los diversos elementos que la componen (...) Y es en esta aproximación histórica y contextual que se conectan los estudios de género con los conceptos centrales de la geografía” (Karsteen y Meertens, 1991-1992, pp. 190-191).

Desde hace más de una década, diversos autores/as han puesto el acento en la necesidad de mirar al paisaje no sólo desde sus cualidades físicas y estéticas, sino por su interacción con los seres humanos, incluyendo los usos e interpretaciones que le dan y considerándolo como una construcción social que refleja sus vivencias (Nogué 2007; Souto, 2011; De Piero, 2020).

Pero, históricamente, se ha dado una concepción universal en el diseño y análisis de estos espacios, es decir, sin tener en cuenta variables que afectasen a los/las agentes sociales y, por lo tanto, sin aplicar una perspectiva de género más que necesaria, sobre todo teniendo en cuenta que existe una percepción distinta de los paisajes entre los hombres y las mujeres. Esa percepción va más allá del sentimiento y se traslada también a la apropiación que se hace de esos paisajes, contando con condicionantes muy diversos que pueden ir desde las propias sensaciones de peligro/comodidad, los distintos intereses o, incluso, las oportunidades que existen vinculadas al tiempo de ocio personal (De Piero, 2020; Velásquez y Meléndez, 2003). En otras palabras, los roles de género pueden influir en la forma en la que se vive el paisaje. Así pues, aplicar la perspectiva de género en el análisis del paisaje implica tener en cuenta el contexto y las relaciones con las personas a través de las experiencias propias, de manera que contribuya a erradicar las diferencias y desigualdades de la sociedad.

La escasa incidencia del género en la didáctica de la Geografía es una realidad evidenciada en las diferentes revisiones realizadas en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género (García Luque y De la Cruz, 2018; Felices, Martínez y Martínez, 2018; Díez y Fernández, 2021), así como en los escasos trabajos presentados al respecto en los congresos de este campo y la infrarrepresentación de publicaciones académicas. Una de las explicaciones que se han dado al respecto señalan que no solo se debe al peso que aún mantiene la geografía tradicional en el ámbito escolar y curricular, resistente a incorporar nuevas categorías y enfoques que apunten a los análisis sociales, culturales y a la comprensión de la diversidad social y espacial, sino también a que las propias estructuras de poder y la organización burocrática de las universidades y centros de investigación siguen siendo fuertemente patriarcales (Fernández y Guberman, 2018).

Tal como señalan Felices, Martínez y Martínez (2018), existe en la última década una marcada atención en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hacia los temas socialmente relevantes, siendo el género prioritario. Sin embargo, en el estado de la cuestión que realizan sobre la investigación e innovación de las tres décadas de vida de esta área de conocimiento, no se hace mención a trabajos centrados en la Geografía de Género (GG en adelante), siendo los principales problemas investigados las ideas previas y concepciones sobre

la perspectiva de género y la violencia de género en el alumnado en formación, temática sobre la cual se presentan estrategias y propuestas para formar al profesorado en la igualdad de género; las concepciones en torno a la coeducación patrimonial del alumnado y profesorado de distinto niveles educativos; el análisis de ausencias y presencias de temas y enfoques en currículos y materiales, o propuestas de proyectos y experiencias innovadoras en los que “la cuestión de género se presenta como el contenido que más interés y preocupación despierta” (p. 130); y la visualización de la presencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia y del patrimonio histórico artístico.

Por tanto, analizar la impronta de la perspectiva de género en la enseñanza de la geografía escolar ha centrado una atención anecdótica que se circunscribe fundamentalmente al ámbito anglosajón e iberoamericano (Rose, 1990; Fernández y Casas, 2004; Rozendahl, 2010; Fernández y Guberman, 2015). Fernández y Guberman (2015), realizan una interesante aportación de elementos descriptivos y explicativos para la construcción de criterios de selección y organización de contenidos y recursos pedagógicos en geografía que contemplen las cuestiones de género y contribuyan al desarrollo de los propósitos formativos más amplios de la escuela secundaria. Así mismo, García Luque y De la Cruz (2018), tras analizar curricularmente los contenidos en materia de género a la hora de abordar el aprendizaje de la Geografía en Educación Primaria, plantearon cómo llevar a las aulas una metodología de investigación con perspectiva de género para analizar las características sociales que determinan la condición de las mujeres. Para ello, esbozaron estrategias didácticas para trabajar el denominado “sistema de género social”, con el objetivo de que el alumnado de E. Primaria aprendiera a analizar la realidad desde otra mirada, la de género, y promover a través de estas actuaciones una educación en valores, en, por y para la igualdad de género. En ese trabajo se mostraba que, si bien cada vez son más las investigaciones que estudian la necesidad de incorporar el género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, éstas se están realizando mayoritariamente en la disciplina histórica, de forma que la geográfica está aún por explorar, pese a la existencia de algunas iniciativas al respecto (Hidalgo et al, 2003; Casas y Fernández, 2004; Rueda, 2006, 2008,2014; Díaz, 2012; Rueda y García Luque, 2016; García Luque, Romero y Cambil, 2014).

Además, el problema ha sido no solo la ausencia de estudios de género en la Didáctica de la Geografía, sino el modo en que se han realizado, ya que, al igual que en el resto de las Ciencias Sociales, se ha tendido al modelo aditivo de añadir mujeres de forma complementaria sin realizar un análisis crítico de los espacios y las relaciones establecidas en ellos desde una perspectiva de género (Rueda, 2014; Díez, 2018).

## **2. El paisaje: una aproximación conceptual**

Tal y como recoge Souto (2011), la noción de paisaje ha formado parte del discurso geográfico desde el siglo XIX, si bien se ha revalorizado y redefinido, especialmente desde el ámbito cultural, en las últimas décadas. A pesar de la diversidad de concepciones, lo cierto es que, la mayoría de los/las autores/as que abordan esta categoría, coinciden en señalar que existe en torno suyo una duplicidad ambigua al referirse, paralelamente, tanto a una porción de territorio real, material, como a su representación artística a través de la imagen proyectada. Por ello, es

inevitable que se vea influido por los contextos tanto sociales, como culturales, políticos y económicos.

Así, cuando se habla de paisaje en la geografía contemporánea, el concepto se torna aún más amplio puesto que “cualquier ámbito en el que los seres humanos construyan vínculos, aspiraciones, significados, emociones puede ser objeto de interpretación: una casa, un parque, una autopista, un paisaje rural, una ciudad” (Souto, 2011, p. 6). Esto se traduce en la introducción de la experiencia a la hora de interpretar sus significados, tanto de las personas que lo habitan cotidianamente, y que los preservan o intervienen en función de sus necesidades, o de las que lo observan como meros espectadores (Garmendia et Al., 2005; Jardí, 2000). Además, independientemente, el análisis e interpretación que se haga del paisaje estará totalmente condicionada por las características personales de quien lo observe: su género, su cultura, su nivel socioeconómico o educativo o sus experiencias personales. De esta forma, nunca habrá una percepción objetiva del lugar, sino que estará influenciada por todo lo anterior y por las sensaciones y emociones que tuviera cada persona.

En este sentido, el paisaje se torna un elemento fundamental y recurrente de la geografía cultural, que se vio renovada por las aportaciones de Duncan (1990) al respecto. Él consideraba que había que entender el paisaje como una producción cultural que juega un papel fundamental en la sociedad a la hora de comunicar, reproducir, experimentar y explorar.

El paisaje hemos de entenderlo en su concepción global y sistémica, es decir como un sistema abierto y dinámico donde se interrelacionan todos los elementos que lo conforman, bióticos, abióticos y antrópicos (Gómez Ortíz, 1996; Pena, 1997; Liceras 2013; 2017). Para comprender el sistema es necesario analizar las interrelaciones que se establecen entre todos sus elementos, siendo el ser humano interseccionado uno de los fundamentales. No se puede estudiar el ser humano como un todo unitario y genérico, ya que la pluralidad y diversidad de identidades personales y culturales tienen un impacto diferencial en el medio y dan como resultado distintos espacios geográficos y paisajes. Es por ello que, al analizar el paisaje como sistema, hay que incorporar un análisis interseccional de los seres humanos que operan en él, puesto que entre ellos se establecen relaciones de desigualdad y diferencia (Souto, 2011).

Como señala Díaz (2012), el género es una variable fundamental para entender los desequilibrios en el territorio y la reproducción de los mismos en las sociedades. Hemos de tener en cuenta que la teoría del sistema sexo-género, enlaza con el entendimiento del género como un sistema simbólico. La humanización de ser hembra responde al arquetipo cultural pautado por unas normativas simbólicas que te dan las claves para asumir unas funciones o roles dentro del modelo establecido y, por tanto, cómo nos socializan para ser hombre y ser mujer va a depender de las ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas atribuidas a cada género e impuestas por el medio social y cultural. Así, los espacios físicos y sociales responderán a los modelos de género de cada cultura, siendo el paisaje resultante un producto del mismo. Las identidades, tanto individuales como colectivas, no son ni simples, ni universales, ni absolutas, ni sustanciales, son construcciones intelectuales que se confirman en su carácter relacional y se afirman en la singularidad y la diferencia, y necesitan no solo de un marco temporal, sino también espacial para gestarse, porque todo espacio tiene tiempo y todo tiempo tiene espacio.

Si tuviéramos que dar respuesta a qué ha aportado la incorporación de la categoría de análisis género a las Ciencias Sociales, se podría resumir en estas ideas:

- Ha roto las teorías biologicistas que no establecen límites ni diferencias entre las mujeres y su rol social.

- Ha integrado a las mujeres como agentes y sujetos de transformación social, lo cual ha supuesto una visión alternativa y un replanteamiento global de los grandes ejes interpretativos de las Ciencias Sociales.

- Ha aportado un marco teórico y metodologías para rescatar de la marginalidad histórica a las mujeres plurales y diversas.

- Ha permitido el pensamiento relacionado de los diferentes sistemas de género con otras categorías analíticas, tales como clase, etnia, territorialidad, sexualidad, diversidad funcional, etc., a través de la interseccionalidad.

- Ha incluido las masculinidades y feminidades en la reinterpretación del pasado, en tanto en cuanto mujeres y hombres por sus atributos y características son, como dice Lagarde (1996), sujetos de género.

- Ha puesto de manifiesto la infravaloración e invisibilidad del trabajo y las actividades de las mujeres generando una visión parcial de las formas de producción y de sus relaciones sociales.

- Ha puesto en valor las denominadas actividades de mantenimiento.

- Ha focalizado la mirada en las actividades femeninas rompiendo la tradicional polaridad de público/privado y exterior/interior, como espacios políticos y materiales atribuibles, por su supuesta naturaleza, a hombres y mujeres, esto es, ha superado la artificial, artificiosa y relativa división sexual de los espacios en función de las actividades y personas que en ellos operan.

- Ha permitido el conocimiento de la organización social de las relaciones entre los sexos. Como bien indicó López Cordón (1999: 258) “el androcentrismo de la historia no se puede subsanar sólo en términos de alteridad, o sumando elementos, sino replanteando las relaciones sociales en su conjunto, y teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la historia específica de cada sexo”.

Sin embargo, si tuviéramos que determinar qué ha aportado el género a la Geografía, podríamos sintetizar en que visibiliza espacialmente al colectivo femenino poniendo de relieve las repercusiones que en el espacio tienen las relaciones de desigualdad entre los hombres y las mujeres, tanto en el rol que desempeñan en la construcción de este como al diferente significado que le atribuye cada uno (Díaz, 2012).

### **3. La geografía del género**

Analizar la manifestación espacial de las desigualdades de género es uno de los objetivos fundamentales de la denominada GG ya que, el espacio geográfico es el reflejo directo e indirecto de las dimensiones culturales y sociales creadas por las personas que operan en él, personas que están determinadas por el género y que, por tanto, se manifiestan en el espacio en función del mismo. De este modo, en una sociedad como la nuestra, patriarcal, binaria (masculino/femenino) y heteronormativa, el espacio será un reflejo directo de los códigos de género esencializados y las normas sociales establecidas, pudiendo, por tanto, analizar en el paisaje resultante del espacio vivido y construido las jerarquías de poder genéricas y las desigualdades normalizadas: la división

sexual del trabajo, diferentes usos del espacio de las personas en función de su identidad de género; roles de producción y reproducción; feminización de la pobreza; etc.

En 1984 se creó el Women and Geography Study Group of the IBG que partía de la premisa de que el espacio no es neutro desde una perspectiva de género y hay que incorporar esta categoría de análisis a los estudios geográficos para poder comprender las diferencias y desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas entre hombres y mujeres, así como el reflejo de las mismas en los territorios. En 1988 se constituyó dentro de la Unión Geográfica Internacional el Grupo de Estudio de Geografía y Género, pese a que desde la década de los 70 del pasado siglo ya se estaban realizando estudios en el mundo anglosajón, pero sin el reconocimiento académico necesario y merecido. Por aquel entonces, la GG se planteaba como complemento o alternativa a la geografía humana, sin embargo, a día de hoy, incorporar la perspectiva de género al conocimiento geográfico es una obligatoriedad, tanto normativa como social. En este sentido, véanse los Objetivos de Desarrollo Sostenible atravesados en su totalidad por el género, ya que se realizan diferentes lecturas de los mismos al aplicarles esta categoría analítica. Además, el quinto, está destinado a lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas ya que, pese a ser la mitad de la población planetaria, la desigualdad de género persiste en todo el mundo y provoca el estancamiento del progreso social. Las cifras que sustentan esta realidad son apabullantes y alarmantes y ello nos debería hacer reflexionar sobre la importancia, no solo de tener en cuenta el género en las investigaciones, sino también en las políticas públicas y las tomas de decisiones.

El rápido desarrollo de la GG pudo comprobarse con la publicación de un número especial de la Revista Documents d'anàlisi geogràfica, el 14, dedicado a geografía y género, donde diferentes autoras realizaban un balance teórico y metodológico sobre los estudios feministas y de las mujeres en la disciplina, abriendo nuevos enfoques con perspectivas de futuro, que hoy continúan siendo caldo de cultivo. En este monográfico se hicieron eco de la pluriformidad y heterogeneidad metodológica de esta área, y se señaló la necesidad de superar la fase de documentación cuyo objetivo prioritario era visibilizar a las mujeres y para lo cual se tenía que dar un como primer paso la desagregación de los datos por sexo (Karsten y Meertens, 1989). Actualmente, sería impensable un estudio geográfico sin esa desagregación pero, en aquel momento, la finalidad era analizar en términos de género aquello que ya se había conseguido visibilizar.

La GG o Geografía Feminista supuso un considerable cambio epistemológico y metodológico y una ampliación significativa de los conceptos propios del análisis geográfico. No es simplemente una geografía interesada en poner de relieve las actividades de las mujeres y sus implicaciones espaciales y en el entorno, sino que de forma explícita “considera la estructura de género de la sociedad y la integra en un marco de análisis más general. Esta geografía plantea así un reto estimulante a los esquemas tradicionales y puede ayudar en la búsqueda del cambio social” (García Ramón, 1989: p. 10).

Al enmarcarse en el feminismo académico, una teoría crítica con un fuerte compromiso de transformación social, parte de la premisa de una concepción no neutra de la ciencia, así como del espacio y el tiempo, de hecho, el punto de partida es entender que el tiempo y el espacio se han

construido e interpretado históricamente desde unos postulados patriarcales que los condiciona. Por ello, la GG se centra en analizar las relaciones de género y su impacto en el espacio y en la sociedad, las relaciones entre geopolítica, el capitalismo y el patriarcado. Como señala Díaz (2012: 42) “nuestra cultura identifica espacio, civilización y masculinidad, convirtiendo el espacio en una categoría mental tocada ideológicamente y como tal pasará al orden social”. Evidenciar las huellas del patriarcado en la construcción y usos de los espacios es uno de los objetivos de la GG para, a partir de ahí poder poner en marcha estrategias y mecanismos de desarticulación.

La GG también posibilitó el desarrollo de un análisis integrado de la geografía económica, basada en la producción, y la geografía social y del bienestar, basada en la distribución y el consumo, conectando las actividades de mantenimiento y los espacios domésticos con el mundo del trabajo, ya que considera que el hogar juega un papel crucial en la perpetuación del sistema social y que existe una fuerte interconexión entre las esferas de producción y reproducción (García Ramón, 1989).

Existen diferentes paradigmas en los que encuadrar la Geografía del Género, distintos y distantes, tal como señalan Fernández y Guberman (2018) siguiendo a Sabaté y otras: clásico, marxista, posestructural y/o poscolonial y cultural.

- El paradigma clásico neopositivista ponía el acento en la metodología cuantitativa centrada en computar en cifras la presencia de las mujeres en distintos espacios. Es lo que anteriormente hemos llamado la fase de documentación acompañada de la descripción.

- El paradigma radical marxista ha sido sin duda uno de los que mayor impacto y seguidismo ha tenido y, se ha centrado en analizar la relación de los distintos modos de producción con el patriarcado, fundamentalmente del capitalismo, distinguiendo los roles diferenciados de hombres y mujeres con tiempos y espacios distintos: producción (escala trabajo) y reproducción (escala hogar). Se analiza desde este paradigma el capitalismo como un modelo económico que ha contribuido a la construcción de fuertes desigualdades sociales y que, en términos de género, explica la subordinación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad a partir de su capacidad biológica reproductora y su ausencia en la producción de mercancías y el trabajo remunerado.

Desde el feminismo se ha realizado una fuerte crítica al materialismo histórico entendiendo que para la existencia y continuidad de la vida social se requiere no sólo la producción de objetos (denominado normalmente “producción”), sino también la producción de cuerpos sexuados (cuerpos de hombres y mujeres) y el mantenimiento de sujetos y objetos. Para analizar esta triada el materialismo histórico feminista creó un nuevo esquema económico donde el producto deja de ser el protagonista para concederle importancia al trabajo de mujeres y hombres como agentes principales de cualquier producción. Nos encontramos, así, con un esquema en el que dentro de las prácticas sociales y económicas (vinculadas a las políticas e ideológicas) tenemos, por una parte, la producción de cuerpos y objetos y, por otro lado, la producción de mantenimiento de estos cuerpos y objetos en el que las mujeres son los únicos sujetos sociales que pueden participar en los tres tipos de producción, ya que el hombre está incapacitado biológicamente para producir vida, con lo cual sólo puede participar en dos de estas producciones (Escoriza y Sanahuja, 2005).

El problema de este paradigma es que, al centrarse tanto en el trabajo y la producción de mercancías, se corre el riesgo del reduccionismo económico, ya que, tal como señalaron Karsten y Meertens (1989) la participación de las mujeres en el trabajo productivo o remunerado no es el único factor determinante de la condición femenina, y en la tendencia de resaltar los procesos macroeconómicos como variables exógenas a la vida de las mujeres se producían unos peligrosos sistemas de victimización de las mismas.

- El paradigma posestructural y/o poscolonial incorpora en el análisis además de la variable de género la de sexualidades, así como también se denuncia la hegemonía anglosajona que omite la diversidad y pluralidad de mujeres al centrar el análisis en un modelo único y unitario de mujer blanca, de clase media y heterosexual. Con este paradigma la Geografía incluye en sus análisis a las minorías étnicas y sexuales apostando por un fuerte compromiso de transformación social desarticulando las múltiples discriminaciones y desigualdades.

- El paradigma cultural que incorpora la teoría *queer* a la Geografía estudiando “los procesos de apropiación del espacio desde los diversos sujetos sociales, a partir de la construcción y performatividad de la sexualidad” (Fernández y Guberman, 2018: 169). Este paradigma parte de la conceptualización del cuerpo como espacio. De este modo, el cuerpo es entendido como “espacio físico en el que se almacenan y consolidan significados, valores y micropoderes que lo convierten en un cuerpo sociopolítico” (Díaz 2012: 42), y en el modelo de género binario y heteronormativo de nuestra cultura se identifica espacio con masculinidad, ya que, la masculinidad hegemónica, o la «dominación masculina» como era referida por Bordieu (1997), es un trabajo histórico realizado a través de la diferenciación de cuerpos sexuales que ha normalizado lo masculino y, en consecuencia, ha desfigurado lo femenino. Tal como señala Díez Gutiérrez (2015: 82) “el cuerpo juega un papel fundamental en la construcción de la masculinidad, dado que es un factor previo en torno al que se generan las diferencias y se naturalizan”.

## **4. Percepción sobre el paisaje del profesorado en formación inicial**

### **4.1. Introducción metodológica**

Para conocer cómo perciben el paisaje quienes próximamente abordarán su enseñanza en las aulas, recurrimos al alumnado del grado en Educación Primaria de las Universidades de Jaén y Granada. Concretamente, se realizó un cuestionario al alumnado de 2º curso en el marco de la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico”.

La muestra se compone de un total de 272 estudiantes, concretamente 200 mujeres y 72 hombres, desequilibrio coherente con la propia sexualización del Grado, y de la profesión en general. Con respecto a las edades, están comprendidas mayoritariamente entre los 19 y los 21 años, aunque el 20% tiene más de 22 años.

Se aplicó un cuestionario *ad hoc* formado por 34 preguntas, algunas dicotómicas y otras abiertas, de manera que el análisis de sus resultados se pudiera realizar tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Además, la existencia de las dos modalidades de preguntas nos

permite contrastar la diferencia entre su percepción y su conocimiento real en determinadas cuestiones. Para poder analizar las respuestas atendiendo a variables de sexo y edad, se incluyeron cuestiones sociodemográficas.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el paquete estadístico de ofimática Excel. Los datos obtenidos en cada uno de los ítems analizados se presentan mostrando frecuencias y porcentajes. Se utilizó también ATLAS.ti, un software de análisis de datos cualitativo asistido que nos permitió, por ejemplo, generar nubes de palabras con los resultados.

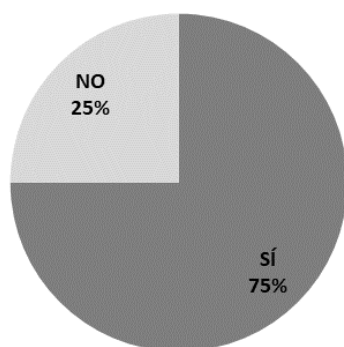
## 4.2. Resultados: análisis cuantitativo y cualitativo de las percepciones del alumnado

Con respecto a las respuestas del cuestionario, es importante conocer primeramente cuál ha sido su formación, para poder tener en cuenta cuándo y dónde han aprendido lo que saben sobre paisaje (Figura 1).

**Figura 1**

*Formación del alumnado sobre el paisaje*

### ¿HAS RECIBIDO FORMACIÓN SOBRE EL PAISAJE?



*Fuente:* Elaboración propia

Como recoge la Figura 1, el 75% reconoce haber recibido alguna formación sobre paisaje a lo largo de su etapa educativa y la mayoría coincide en las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales en primaria y geografía en bachillerato, aunque también se señalan materias como plástica, música, historia y filosofía en distintos cursos de secundaria.

Sin embargo, pese a que la mayoría ha recibido formación y que casi la totalidad cree tener claro qué es el paisaje (96% de respuestas afirmativas), cuando estudiamos sus definiciones, sólo 14 personas del total se aproximan a dar una definición correcta de paisaje en la línea de la mostrada en este trabajo. Otras 96 personas asocian directamente el paisaje con los conceptos de terreno, extensión y situación (ubicación), esto es, como un espacio físico interpretado como un contenedor de elementos físicos y naturales. Sorprende la estrecha vinculación establecida entre paisaje y naturaleza y la escasa asociación realizada con los elementos humanos. Por otra parte, 62 personas relacionan el paisaje con aquel espacio que nos rodea, el entorno que puede ser visto

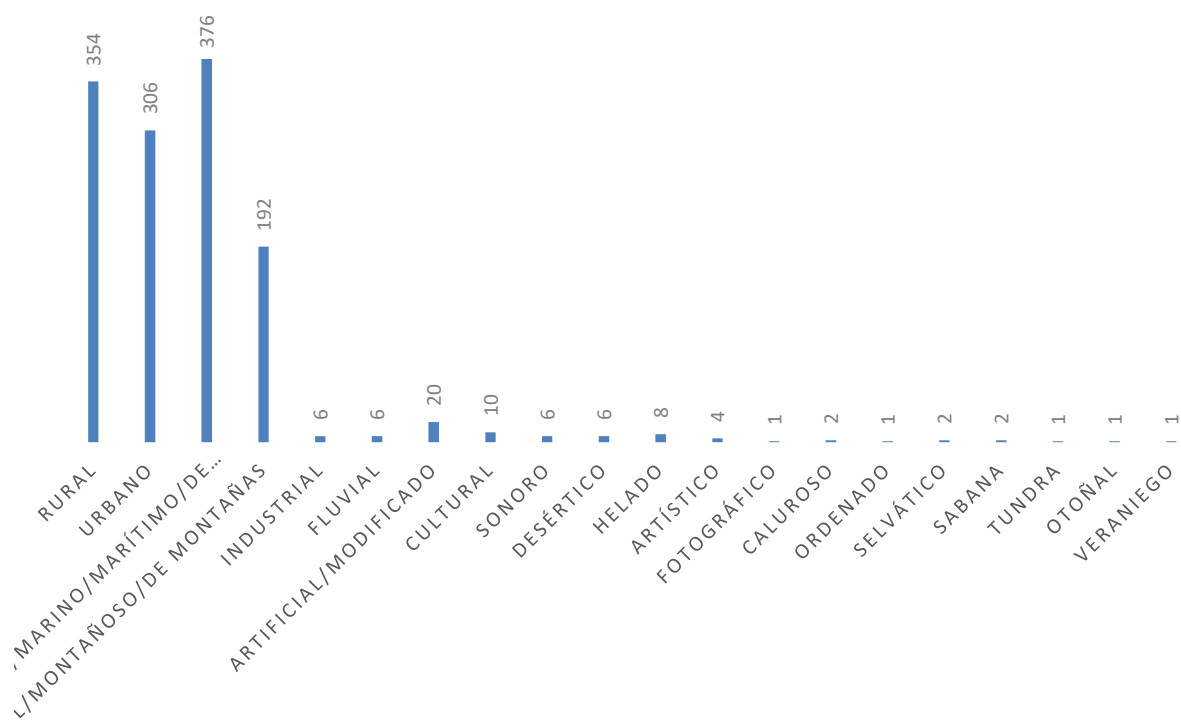


desde un punto determinado, y 6 personas hacen alusión a la noción perceptiva del paisaje y a las emociones o sentimientos que entran en juego en su interpretación. Así mismo, una decena vinculan su definición con su valor estético, asociándolo a aquello que es bonito/bello y se disfruta con la vista.

Algo similar ocurre cuando se les pregunta sobre los distintos tipos de paisaje. A pesar de que el 91% afirma conocerlos, lo cierto es que sus respuestas se limitan a la clasificación tradicional estudiada en los manuales escolares: rural, urbano, costero y montañoso. A continuación, se van a mostrar los datos sobre la cantidad de veces que han enumerado un tipo determinado de paisaje siguiendo sus formas de citarlos para poder contrastar cuáles son los tipos de paisajes que más tienen en su mente (Figura 2):

**Figura 2**

*Tipos de paisaje según la percepción del alumnado*



*Fuente:* Elaboración propia

Junto a esos datos, diez personas dicen no saber enumerar ningún tipo de paisaje y otra dice saber multitud, pero no los enumera.

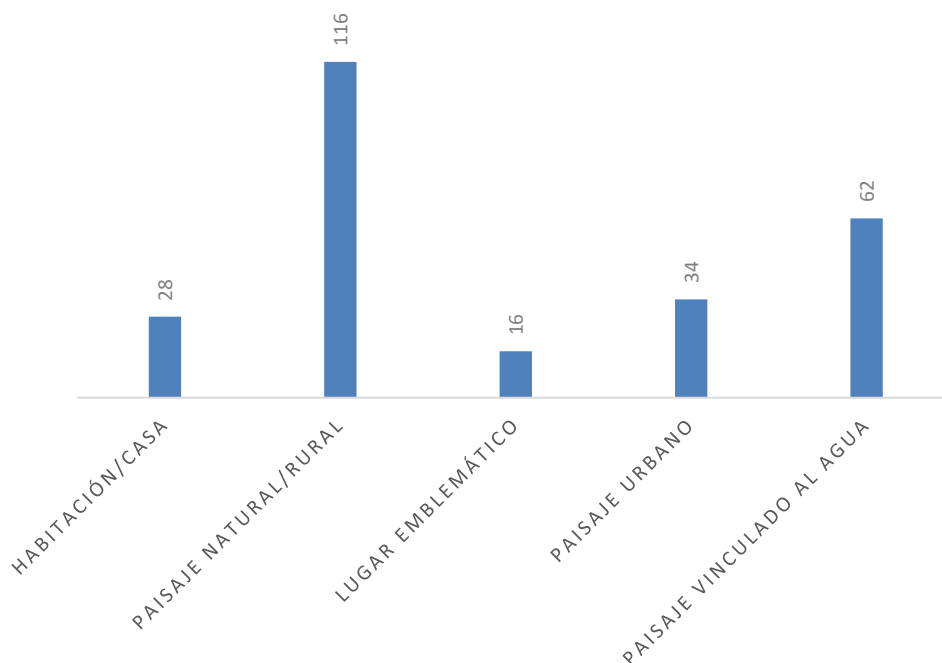
Pese a sus categorizaciones, cuando se pregunta sobre los paisajes que les hacen sentir seguros/as e inseguros/as, las respuestas son más emocionales y rompen con la clasificación anterior al circunscribirse al entorno y a aquellos lugares que el imaginario colectivo ha transmitido.

Con respecto a los paisajes seguros (Figura 3), la mayoría se decanta por los paisajes naturales y/o rurales (que, de hecho, a veces confunden), nombrando lugares concretos de su entorno más cercano. Le siguen paisajes vinculados al agua (marítimos, costeros, fluviales, etc.) y,

en menor medida, paisajes urbanos, la propia vivienda, especialmente su habitación, y determinados lugares emblemáticos (monumentos y puntos turísticos).

### Figura 3

*Paisajes considerados “seguros” por el alumnado*



*Fuente:* Elaboración propia

Muchas de las respuestas se acompañan de momentos del día (las horas de luz, principalmente), estaciones del año o características que les resultan familiares. También destacan algunas respuestas donde se mencionan cualidades vinculadas a sensaciones (“Me sentiría seguro en un paisaje donde lo resaltante es el buen ambiente que hay y el resalto de sus colores” [Mas,19]<sup>1</sup>; “(...) una extensión en la que únicamente hay gran variedad de flores y césped y poder tumbarse para pensar y sentir tranquilidad” [Mas,19]; “Un ejemplo de paisaje que me haga sentir segura sería un campo de flores, me traería nostalgia de mi infancia” [Fem,19]; “Un paisaje seguro es uno que yo conozca personalmente muy bien, como es donde vivo o suelo salir habitualmente” [Fem,21]; “Un paisaje lleno de color con la compañía de algún ser querido” [Fem,20]; “Observar el cielo estrellado” [Mas,23]) o incluso se mencionan cosas que no son paisajes (“haciendo deporte” [Mas,20]).

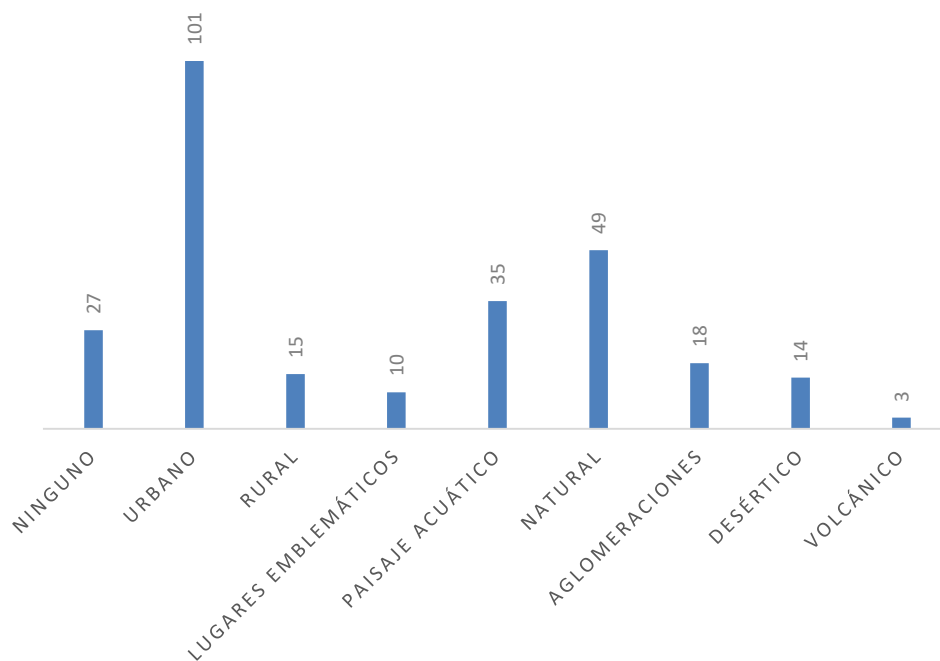
Al preguntarles por los paisajes en los que se sienten inseguros/as, aparecen muchos escenarios comunes con la respuesta anterior, pero resaltando momentos del día diversos, especialmente la noche, a la que califican de “tenebrosa”, y condiciones meteorológicas desfavorables (viento, lluvia, tormentas, etc.) Así, el paisaje urbano es el que destaca, si bien es una respuesta recurrente señalar calles vacías de noche, especialmente entre las chicas. Le siguen los paisajes naturales, sobre todo de tipo boscoso y acompañados del adjetivo “solitario”. En el

<sup>1</sup> A lo largo de los siguientes ejemplos, la información entre corchetes indica género y edad.

caso de los paisajes marítimos o vinculados al agua, la razón que esgrime la mayoría es la inmensidad y el sentimiento de angustia que da no ver lo que hay detrás. Destacan también las casi treinta personas que afirman no tener ningún paisaje que les produzca inseguridad en su entorno y las casi veinte que señalan las aglomeraciones de personas, especialmente tras la pandemia de COVID-19 (Figura 4).

**Figura 4**

*Paisajes considerados “inseguros” por el alumnado*



*Fuente:* Elaboración propia

En definitiva, lo que les asusta y genera inseguridad, generalmente, es lo desconocido y solitario. De nuevo encontramos respuestas en las que el concepto de paisaje excede los límites de lo descrito en las preguntas anteriores, lo cual demuestra que cuando emerge la parte emocional vinculada al término, dejan de lado lo que “saben” y se centran en lo que “sienten” y “perciben”. Algunos de estos ejemplos los encontramos en respuestas como: “Cuando hace mucho aire me da miedo que se caiga algún árbol” [Fem,20]; “Un paisaje que me hace sentir insegura es cuando veo todo el humo que sueltan las fábricas estando rodeadas de árboles” [Fem,19]; “Me sentiría inseguro en un paisaje de oscuridad y mal rollo” [Mas,19]; “Un paisaje en el que sea peligroso vivir y caminar, ya sea peligroso por mano del hombre o de la naturaleza” [Fem,19]; “el paisaje que podemos ver en una noche en Pedro Antonio [calle emblemática de Granada], la gente borracha, oscuridad, voces, etc.” [Mas,21]; “Cuando voy a una casa ajena” [Mas,19]; “Una clase llena de personas, donde me toque hablar en público o exponer cualquier tema” [Fem,19]; “Un bar de pueblo repleto de humo por tabaco” [Mas,22]; “Con gente que no es de mi agrado” [Mas,20].

Todos estos paisajes, tanto los calificados en positivos como los negativos, no dejan de ser una especie de “lugares comunes” forjados a nivel social, especialmente a través de los medios de comunicación. La prueba es que los elegidos parecen coincidir con los que utilizamos en el



Fuente: Elaboración propia

En la segunda imagen que se les mostró (Figura 8), a pesar de que vuelven a coincidir en el miedo, ellas resaltan el vértigo, la inseguridad, el nerviosismo, la ansiedad y el peligro (Figura 9), es decir, sensaciones negativas vinculadas al temor, aunque también destaca la elección de la adrenalina, si bien en menor medida que sus compañeros. Ellos, por su parte, igualan el miedo, la adrenalina y el vértigo como las palabras más repetidas y, sensiblemente inferior, la inseguridad y el peligro (Figura 10). Es significativo, en este caso, el papel de la adrenalina asociada a la masculinidad, que también lleva de la mano la aventura o la emoción.

### Figura 8

*Paisaje natural*



Fuente: Google Imágenes

### Figuras 9 y 10

*Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombre.*



Fuente: Elaboración propia

Parece que las respuestas coinciden más entre ambos sexos cuando se trata de paisajes a los que se otorga un carácter positivo. Un ejemplo es la siguiente imagen (Figura 11), donde la paz y la alegría son las dos sensaciones más elegidas en ambos casos, algo que coincide con su elección masiva de paisajes naturales como lugares que les hacen sentir seguros/as (Figuras 12 y 13).

**Figura 11**

*Paisaje natural*



*Fuente: Google Imágenes*

**Figura 12 y 13**

*Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres*



*Fuente: Elaboración propia*

La excepción a esas sensaciones provocadas por la naturaleza la suponen aquellos paisajes en los que la iluminación o la vegetación le otorgan un carácter lúgubre, como es el caso de la Figura 14, en la que abundan sentimientos y emociones negativos, tanto en el caso de ellos como de ellas (Figuras 15 y 16).

**Figura 14**

*Paisaje natural*



*Fuente: Google Imágenes*



**Figuras 15 y 16**

*Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres*



*Fuente:* Elaboración propia

Y aunque la soledad y el carácter desértico fueron calificados en preguntas anteriores como parte de los paisajes inseguros, llama la atención la elección de adjetivos positivos a la hora de describir la Figura 17, aunque ellas optan por la paz, la libertad, la felicidad y la tranquilidad como principales respuestas y ellos por la libertad, la soledad, el cansancio, la tranquilidad, la seguridad y la aventura (Figuras 18 y 19).

**Figura 17**

*Paisaje rural*



*Fuente:* Google Imágenes

**Figuras 18 y 19**

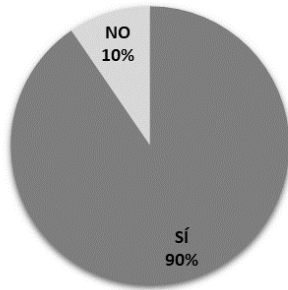
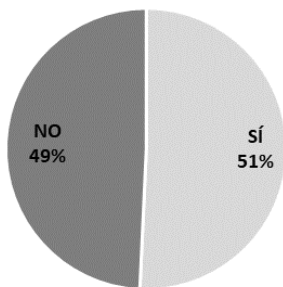
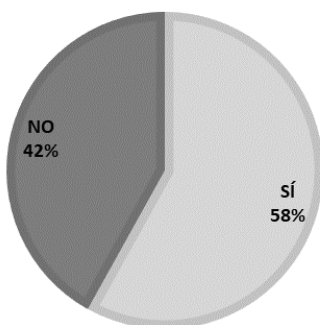
*Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres*



*Fuente:* Elaboración propia



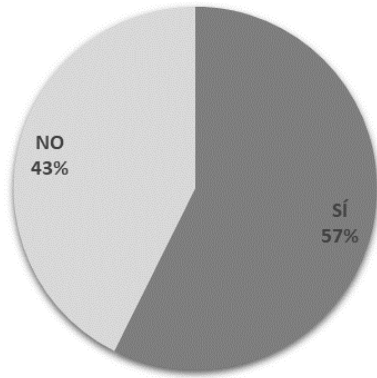


**Figura 23***La edad y el paisaje***¿LA EDAD INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?***Fuente:* Elaboración propia**Figura 24***La etnia y el paisaje***¿LA ETNIA INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?***Fuente:* Elaboración propia**Figura 25***La diversidad funcional y el paisaje***¿LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?***Fuente:* Elaboración propia

**Figura 26**

*La clase social y el paisaje*

**¿LA CLASE SOCIAL INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?**



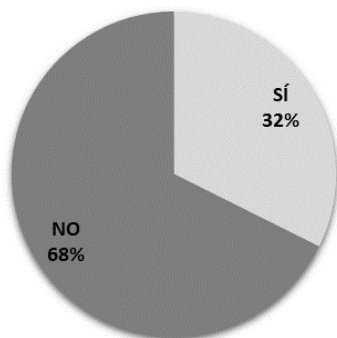
*Fuente:* Elaboración propia

Curiosamente, las únicas categorías que no reciben una respuesta positiva son el género y la orientación sexual. Con respecto al género, el 68% considera que no influye en la percepción del paisaje, mientras tienen más rotundidad en cuanto a la orientación sexual, donde la negativa alcanza el 84% (Figuras 27 y 28).

**Figura 27**

*El género y el paisaje*

**¿EL GÉNERO INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?**



*Fuente:* Elaboración propia

Cuando buscamos la justificación que dan a estas respuestas, encontramos que, en el caso del género, quienes consideran que influye lo basan en la mayor peligrosidad de determinados paisajes en función de si son hombres o mujeres, poniendo como ejemplo los mencionados lugares oscuros y desiertos, escenario habitual de diversos ataques, tanto en la ficción como en la realidad. También hay quienes lo basan en función de las costumbres asociadas a ese paisaje, poniendo como ejemplo la caza en un entorno rural y cómo eso hace que niños y niñas perciban ese paisaje de manera distinta (entre ellos es habitual continuar con la tradición mientras que las niñas son

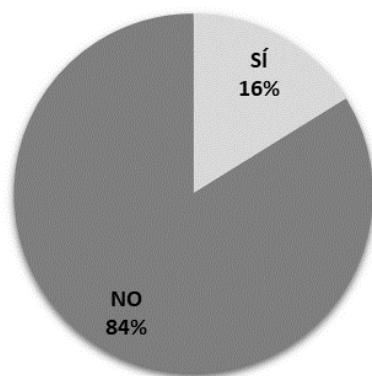
más sensibles hacia esa naturaleza); o quienes lo ven desde una perspectiva estética, considerando que es cierto el cliché de que las mujeres tienen una mayor sensibilidad hacia la belleza de la naturaleza, por ejemplo. De entre las respuestas negativas, muchas de ellas coinciden en que, independientemente del género, lo que marca la percepción son los valores, emociones, recuerdos, gustos, pensamientos y, en general, el contexto de las personas, con una perspectiva subjetiva. Incluso hay varios/as que se aventuran a calificar de “ridículo” que pueda haber una percepción distinta en función del género.

Sin embargo, esas mismas personas afirman con rotundidad que la edad es un factor diferencial en la percepción del paisaje, atendiendo a sus diferentes gustos e intereses, y a las experiencias vividas.

### Figura 28

*La orientación sexual y el paisaje*

#### ¿LA ORIENTACIÓN SEXUAL INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?



*Fuente:* Elaboración propia

En el caso de la etnia, en cambio, las opiniones se diversifican más, puesto que para la mitad del alumnado hay un componente contextual fuerte que hace que, en determinados ámbitos, la percepción sea distinta por cuestiones culturales. Sin embargo, ninguna de esas respuestas hace referencia a que pueda haber una mayor peligrosidad para esas personas en algunos paisajes, por ejemplo, por xenofobia.

En cambio, son más conscientes de cómo, en ocasiones, el paisaje cuenta con determinadas barreras para personas con diversidad funcional. De ahí que el porcentaje de respuestas afirmativas sobre la influencia de este factor sea sensiblemente mayor. Por su parte, quienes optan por el no, lo basan en cuestiones sensoriales y la capacidad de emocionarse ante un paisaje.

Por último, con respecto a la orientación sexual, sólo un número reducido de personas acierta en mencionar cómo se sufre violencia en determinados paisajes en base a ese factor, lo que les lleva a percibir como peligrosos esos escenarios e, incluso, a evitarlos. Algo, por otra parte, que se equipara a la inseguridad percibida por las mujeres en los contextos anteriormente descritos.

Entrando específicamente a la cuestión del paisaje con perspectiva de género, se plantea la siguiente noticia para que expliquen si están de acuerdo o no con el titular (Figura 29).

**Figura 29***Noticia***Los hombres generan más emisiones que las mujeres, según un estudio**

Un estudio del Journal for Industrial Ecology ha concluido que la manera de gastar de los hombres genera un 16% más emisiones que la de las mujeres. Aunque la cantidad de dinero no cambia, los hombres gastan más dinero en combustibles y se mueven más en coche que las mujeres. El estudio ha revelado que los periodos de vacaciones capitalizan un tercio de las emisiones de una persona, tanto en hombres como en mujeres. «La manera de gastar es muy estereotípica, las mujeres gastan más en decoración o ropa y los hombres en tabaco, restaurantes o alcohol», ha afirmado Annika Carlsson, la responsable del estudio.

*Fuente:* [www.diarimes.com](http://www.diarimes.com)

La mayoría de respuestas se inclinan hacia el no, incluso utilizando un tono rotundo y considerándolo una ofensa por la “clara estereotipación”. Curiosamente, centran más sus respuestas en los estereotipos que en las emisiones que las distintas actividades puedan generar. Llama la atención, entre quienes se muestran de acuerdo, las respuestas que dan por válida la información por provenir de un estudio, sin plantearse nada más incluso cuando no terminan de estar convencidos de dichos datos: “Sí estoy de acuerdo ya que si lo dice un estudio y está demostrado científicamente no puedo pensar lo contrario” [Mas,19]; “Estoy de acuerdo porque está comprobado estadísticamente, pero personalmente me parece inapropiado generalizar esas conductas” [Fem,21]; “Si es un estudio no puedo negarlo pero creo que hay de todo” [Fem,21].

En esta línea, al ser preguntados por el término “ecofeminismo”, nuevamente se produce una desconexión entre lo que creen saber y lo que verdaderamente saben. El 79% asegura saber qué significa, pero, en muchos casos, las definiciones distan bastante de la realidad: “La directa relación al ver un lavadero y asociarlo con una mujer” [Fem,19]; “Creo que es una mezcla de la naturaleza con las mujeres” [Fem,19]; “Igualdad en la naturaleza” [Fem,21]; “Supongo que la conexión entre la mujer y el ecosistema, pero no lo sé” [Fem,19]; “No sé lo que es, pero creo que puede ser cómo a través del paisaje se puede influir en los pensamientos subconscientes de las personas con los distintos elementos, el ecofeminismo buscará la igualdad orientada a dichos elementos paisajísticos” [Fem,21]. Por otra parte, un gran número da una definición exacta, extraída de la búsqueda en internet, tal y como demuestra la repetición de respuestas e, incluso, la admisión de dicha búsqueda: “Una vez buscado, entiendo que es la relación que existe entre la subordinación de las mujeres y la explotación destructiva de la naturaleza, con el objetivo de alcanzar la justicia para las mujeres y transformar la relación humana con los demás seres vivos y los ecosistemas” [Fem,21]. Ello demuestra la necesidad de trabajar en un término que, por norma general, no se incluye en las programaciones de las asignaturas de enseñanza obligatoria y, por tanto, no se aborda.

Finalmente, cuando se les pregunta si se puede hacer un uso coeducativo del paisaje, mostrándoles los murales de las fotografías (Ilustración XX), el 96% es tajante afirmando que sí, puesto que forman parte del entorno, pueden observarse y llaman la atención por su colorido y tamaño, dándoles claves fundamentales para la asunción y aprendizaje de valores. Eso sí, no faltan quienes siguen viendo en ello un acto de vandalismo, incluso cuando se trata de grafitis realizados

por encargo y controlados: “Pienso que no me gusta que se pinten las fachadas, debido a que deberían estar protegidas” [Fem,22].

### Figura 30

*Murales con perspectiva de género*

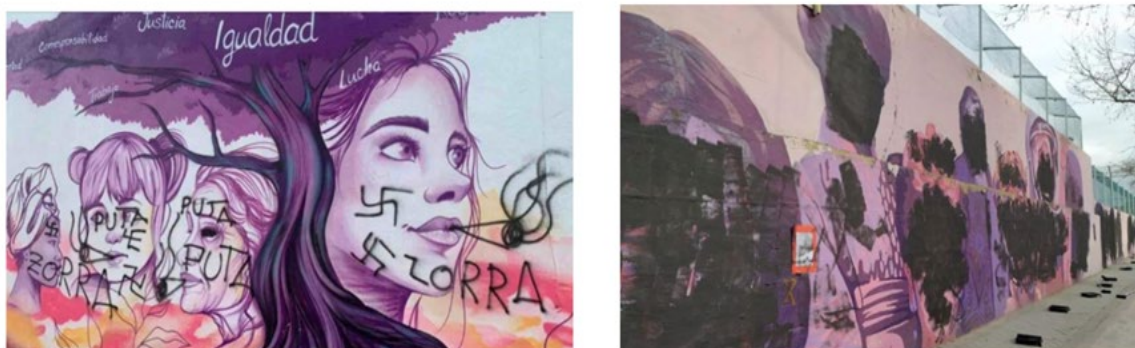


*Fuente: Google imágenes*

Igual de contundentes son las respuestas cuando, mostrando las mismas imágenes tras actos de vandalismo, se les pregunta si se puede utilizar el paisaje para difundir discursos de odio argumentado que, si pueden utilizarse en positivo, también en negativo para quienes quieren destruir esos valores e ideales: “Por supuesto, al igual que se puede transmitir mensajes educativos también se puede plasmar alguno que genere odio o desemboque en enfrentamientos” [Fem,21]; “Sí, porque si se puede utilizar para transmitir un mensaje coeducativo, también puede ser utilizado para destruir este mensaje, y para difundir odio” [Fem,22], “Sí, ya que siempre hay personas que se dedican a hacer el mal y estropear o cambiarle el sentido a aquello que se ha construido buenos fines” [Fem,21]; “Sí, en estas imágenes se pueden observar, podemos manipular el paisaje como observamos en estas imágenes” [Fem,24]; “Al igual que se puede educar se pueden crear mensajes que ataquen a ciertos colectivos” [Fem,21].

### Figura 31

*Vandalismo en los murales con perspectiva de género*



*Fuente: Google imágenes*

## **5. Conclusiones y líneas de futuro: didáctica de la Geografía desde una perspectiva de género**

Obviar la perspectiva de género en las narrativas educativas implica, además de ausencia de rigor científico, una manipulación cognitiva en el aprendizaje, ya que, si tan solo conocemos la realidad social desde una mirada, la masculina, dejando al margen en su construcción a la otra mitad de la sociedad, las mujeres, se aprende a interpretar el mundo de forma errónea, manipulada y distorsionada, privilegiando a unos agentes sociales sobre otros y, de este modo, perpetuando un sistema social jerárquico y desigualitario en base al sexo.

La conceptualización del tiempo y del espacio bajo los históricos postulados patriarcales ha sido responsable, en gran medida, de la omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales, y con ello se está generando en el alumnado lo que, a nuestro parecer, es un evidente sesgo cognitivo por omisión de información, intencionada o no (García Luque y De la Cruz, 2018: 60).

Hay que modificar los modelos educativos geográficos acríticos para que el alumnado desarrolle competencias sociales y cívicas basadas en la participación activa. Para ello, es importante entender las estructuras de poder que sostienen las diversas desigualdades planetarias, y en relación al género, las jerarquías de poder establecidas entre hombres y mujeres que explican no solo la invisibilidad de las mujeres en el espacio, sino también las desigualdades sufridas en el mismo. Solo comprendiendo y analizando críticamente el problema de las desigualdades de género a distintas escalas se podrá tomar conciencia del mismo para así actuar al respecto.

Desde una pedagogía activa el estudio del paisaje orientado hacia la solución de problemas, favorece la adquisición de competencias básicas para comprender y actuar "a favor" del medio (Pena, 1997).

Es necesario trabajar la geografía en las aulas desde una perspectiva de género para mostrar al alumnado la realidad social y laboral que viven las mujeres en términos globales y regionales; las diferentes percepciones y usos del espacio; los roles y estereotipos de género de las organizaciones sociales; etc. Para ello, dado que en el currículum oficial los contenidos siguen siendo prioritariamente de corte positivista, basta con generar cambios en la metodología a fin de implementar la perspectiva de género a través de estrategias didácticas que respeten las normativas y los vertiginosos ritmos que nuestro sistema educativo ha generado en base a la ingente cantidad de contenidos a trabajar, objetivos a cumplir y competencias a desarrollar. Lo más importante es aprender a interpretar el currículum para que éste no se convierta en una camisa de fuerza.

Con todo, para llevar a cabo una pedagogía geográfica con mirada de género es necesario en primer lugar romper las cegueras de género y el espejismo de igualdad del profesorado a través de la formación inicial en igualdad de género en los planes de estudio universitarios, como en la formación permanente, cumpliendo de este modo con la legislación educativa vigente (García Luque y De la Cruz, 2018). El objetivo es la adquisición de conciencia de género desde la teoría feminista, así como de herramientas metodológicas para su implementación desde la praxis. Esta formación permitirá al profesorado revisar de forma crítica y reflexiva el currículum normativo

poniendo en práctica la capacidad interpretativa del mismo a fin de que no funcione como una herramienta limitante de la acción docente.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997). *A dominação masculina*. Bertrand.
- De Piero, P. (2020). Paisaje, diseño y género. *Revista de Arquitectura*, 25(38), 15-23. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5427.2020.57050>
- Díaz Matarranz, J. J. (2012). El papel de la didáctica de la geografía en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Serie Geográfica*, 18, 39-46.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Díez, M. C. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES*, 4, 60-77.
- Díez, M. C. y Fernández Valencia, A. (2021). Perspectiva de género en las aulas de Ciencias Sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 103, 43-50.
- Duncan, J. (1990). *The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandyan kingdom*. Cambridge University Press.
- Escoriza, T. y Sanahuja, M. E. (2005). La prehistoria de la autoridad y la relación. Nuevas perspectivas de análisis para las sociedades del pasado. En M. Sánchez Romero (Ed.), *Arqueología y Género* (pp. 109-141). Universidad de Granada.
- Felices, M. del M.; Martínez, R. y Martínez, R. (2018), Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, 3, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Fernández, M. V. y Casas, M. (2004). Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En M. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fernández, M. V. y Guberman, D. (2015). Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. *Didáctica Geográfica*, 16, 165-184.
- García Ballesteros, A. (1982). El papel de la mujer en el desarrollo de la geografía. En A. Durán (Ed.), *Liberación y utopía* (pp. 119-141). Akal.
- García Luque, A. y De la Cruz, A. (2018). El aprendizaje de la geografía desde una perspectiva de género. En E. Primaria en García, A. (Coord.), *Contribución didáctica al aprendizaje de la Geografía* (pp. 54-70). AGE-UAM.
- García Luque, A; Romero, G. y Cambil, M. E. (2014). Lecturas de género en la interpretación de los espacios: una propuesta didáctica. En R. Martínez y E. M. Tonda-Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 255-272). AGE-UCO.
- García Ramón, M. D. (1989). Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la geografía? Una introducción. *Documents d'analisi geográfica*, 14, 7-13.

- Garmendia, A.; Salvador, A.; Crespo, C. y Garmendia, L. (2005). *Evaluación de impacto ambiental*. Pearson/Prentice Hall.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: Una mirada desde el género*. Octaedro.
- Jardí, M. (2000). Paisaje: ¿Una síntesis geográfica? *Revista de Geografía*, 23(43), 43-60.
- Karsten, L. y Meertens, D. (1989). La geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder. *Documents d'analisi geogràfica*, 19(20), 181-193.
- Liceras, Á. (2013). *El Paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. GEU.
- Liceras, Á. (2017). Patrimonio y paisaje. En E. Cambil y A. Tudela (Coords.) *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 119-134). Pirámide.
- Nogué, J. y Albet, A. (2007). Cartografía de los cambios sociales y culturales. En J. Romero (Coord.), *Geografía humana* (pp. 173-217). Ariel.
- Pena, R. (1997). La enseñanza de la geografía: perspectivas de futuro. Aportaciones para una didáctica del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 2, 67-74.
- Rose, G. (1990). Resources for teaching gender and geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 14(2), 157-162. <http://dx.doi.org/10.1080/03098269008709111>
- Rozendahl, Z. (2010). Space and female education in cultural geography. *Revista Latinoamericana de Geografía y Género*, 1(1), 6-120.
- Ruddick, S. (1987). Review of Women and Geography Study Group of the IBG (1984) *Geography and Gender: an Introduction du Feminist Geography*. London, Hutchison, 160 p. *Cahiers de géographie du Québec*, 31(83), 309-310. <https://doi.org/10.7202/021885ar>
- Rueda, C. (2006). Claves de identidad femenina en Jaén y su entorno: un itinerario didáctico. En M. J. Marrón, L. Sánchez y O. Jerez (Eds.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp.573-588). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rueda, C. (2008). Incorporar la transversalidad al currículum de Educación Secundaria: El agua en la vida de las mujeres. En M. J. Marrón, M. D. Rosado y C. Rueda (Eds.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (pp. 345-362). AGE.
- Rueda, C. (2014). Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. En R. Martínez y E. M. Tonda-Monllor (Eds), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 193-220). AGE-UCO.
- Rueda, C. y García Luque, A. (2016). Conocemos espacios y lugares con miradas de mujer. En R. Sebastía-Alcaraz y E. M. Tonda-Monllor (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 419-432). Universidad de Alicante.
- Sabaté, A. (1984a). La mujer en la investigación geográfica. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 4, 275-282.
- Sabaté, Ana. (1984b). Mujer, geografía y feminismo. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 4, 37-53.
- Souto, P. (2011). El concepto de paisaje. Significados y usos en la geografía contemporánea. En P. Souto (Coord.), *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 129-183). Universidad de Buenos Aires.



Velásquez, C. y Meléndez, L. A. (2003). Los espacios públicos desde la perspectiva del género. *Frónesis*, 10(3), 74-104.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 01 noviembre 2021  
Aceptado 01 febrero 2022

## ***Itinerario geológico virtual: propuesta didáctica desde los afloramientos de la Formación El Milagro***

*Virtual geological itinerary: didactic proposal from the outbreaks of the El Milagro Formation*

Ramón Labarca-Rincón

*Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín - Fe y Alegría, Maracaibo, Venezuela*

*Email: ramonlabarca31@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2058-8270>*

Belmary Barreto Pineda

*Centro de Estudios Geográficos, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela*

*Email: belmaryb4@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5945-1477>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.149>*

---

### **Resumen**

La enseñanza de las Ciencias de la Tierra debe velar por el conocimiento que los estudiantes deben poseer referente a la geografía de su entorno inmediato. La investigación tiene como objetivo proponer un itinerario virtual basado en los afloramientos de la Formación El Milagro para la enseñanza de procesos geológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra. La línea metodológica es descriptiva y proyectiva, con un diseño de campo. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de preguntas cerradas y una prueba estandarizada de conocimientos, validados por cuatro (4) expertos. En la indagación de los recursos didácticos de orden tecnológico utilizados por los docentes, se obtuvo que en el indicador “páginas web” un 50% asegura nunca utilizarlas en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra; destaca que el 100% asegura nunca diseñar itinerarios geológicos virtuales. En referencia al nivel de conocimiento sobre procesos geológicos que poseen los estudiantes, sólo un promedio del 30% respondió acertadamente en los ítems que agrupan los indicadores “vegetación”, “litología”, “erosión”, “procesos estratigráficos” y “procesos de ladera” de la Formación el Milagro, lo cual denota debilidad en el dominio del conocimiento. Para dar solvencia al diagnóstico señalado, se propone un itinerario geológico virtual basado en los afloramientos de la Formación El Milagro del estado Zulia (Venezuela) para dinamizar la enseñanza de procesos geológicos en Educación Media General. Su aplicación logra favorecer la dinámica educativa en el área de formación Ciencias de la Tierra.

**Palabras clave:** procesos geológicos; itinerario virtual; Formación El Milagro, Ciencias de la Tierra; didáctica de la Geografía.

---

### Abstract

The teaching of Earth Sciences must ensure the knowledge that students must have regarding the geography of their immediate environment. The objective of the research is to propose a virtual itinerary based on the outcrops of the El Milagro Formation for the teaching of geological processes in the Earth Sciences training area. The methodological line is descriptive and projective, with a field design. The instruments used were a questionnaire with closed questions and a standardized knowledge test, validated by four (4) experts. In the investigation of the technological didactic resources used by the teachers, it was obtained that in the "web pages" indicator, 50% claim never to use them in the teaching of Earth Sciences; It stands out that 100% say they never design virtual geological itineraries. In reference to the level of knowledge about geological processes that students have, only an average of 30% answered correctly in the items that group the indicators "vegetation", "lithology", "erosion", "stratigraphic processes" and "slope processes" of the Miracle Formation, which denotes weakness in the domain of knowledge. To give solvency to the indicated diagnosis, a virtual geological itinerary is proposed based on the outcrops of the El Milagro Formation of Zulia state (Venezuela) to stimulate the teaching of geological processes in General Secondary Education. Its application manages to promote educational dynamics in the area of Earth Sciences training.

**Key words:** geological processes; virtual itinerary; El Milagro Formation; Earth Sciences; Geography teaching.

## 1. Introducción

En el marco de una pedagogía renovada, los avances en cuanto a las ciencias y las tecnologías son dos factores para considerar cuando se plantean propuestas educativas con miras hacia la actualización de contenidos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son, hoy en día, las nuevas formas de hacer y construir ciencia, como también son los medios que cuentan con un masivo acceso para mediar la comunicación didáctica en cualquier área del saber, tanto en modalidad presencial como a distancia.

Desde esta perspectiva, las diferentes áreas de formación que se imparten en la educación media y superior en Venezuela deben ser sometidas a una profunda actualización no sólo en cuanto a los contenidos, sino en la forma en cómo estos se hacen llegar a los estudiantes dentro o fuera del aula académica (Barreto y Bernal, 2016; Labarca *et al.*, 2019). En el caso de las Ciencias de la Tierra, razón de ser de este estudio, desde su implementación como asignatura en la educación media se ha visto sumergida en estructuras didácticas que no van más allá de la clase magistral, el dictado y copiado de conceptos, la memorización de accidentes geológicos, la presentación de exámenes, entre otros aspectos que entorpecen su adecuada enseñanza (Santiago, 2018; Barreto y Bernal, 2016).

Aunado a ello, en investigaciones recientes se ha comprobado que el docente encargado de dicha área del saber casi de forma exclusiva hace uso del libro de texto de la asignatura como medio didáctico (Labarca, Barreto y Bernal, 2019), siendo ello un detonante de dos aspectos: por un lado, al ser estos libros descontextualizados de la realidad local (paisaje natural), el estudiante adquiere la noción de que los procesos geológicos y/o geomorfológicos sólo ocurren en otras

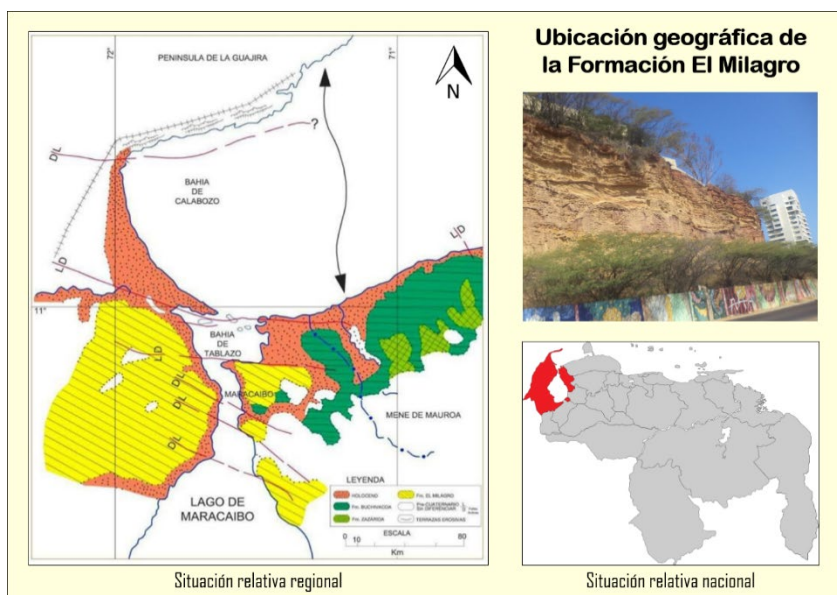
latitudes; y por el otro, no se avanza en la actualización del contenido al no contar con un renovación bibliográfica de los ejemplos de proceso geográficos desde una mirada más local.

La enseñanza de las Ciencias de la Tierra debe velar por el conocimiento que los estudiantes ameritan poseer referente a la geodinámica de su entorno inmediato, y ello se traduce en la utilidad del paisaje natural local como recurso educativo. El paisaje natural es sinónimo de “paisaje físico”, espacio no afectado por el ser humano, cuyas características como la orografía, la textura, la escala y la espacialidad, le imprimen un carácter llamativo, unitario, científico y didáctico (Otero, 2000; Tort, 2004). Así mismo, Tomcikova y Rakytova (2018) indican que el paisaje local debe entenderse como una región geográficamente específica dentro de un espacio más amplio. Según Hernández (2010) utilizar estos espacios como medio de enseñanza inculca en el educando algunas de las metodologías geográficas como la observación, la descripción del conjunto, la síntesis de los elementos y la aplicación de instrumentos de investigación; todo ello se logra mediante trabajos de campo de orden presencial o virtual.

En Venezuela, y en específico en el estado Zulia, se presentan diversidad de paisajes naturales prestos para la enseñanza de los procesos de la dinámica terrestre, por lo que bien pueden considerarse geositos o geomorfositos, es decir, lugares donde se evidencian procesos geológicos y geomorfológicos *in situ* (Palacio, 2013). La Formación El Milagro, ubicada de Norte a Sur desde el municipio Mara hasta el municipio San Francisco siguiendo la costa occidental del Lago de Maracaibo (figura 1), resalta como un geomorfosito que alberga procesos geológicos tales como erosión, sedimentación, contactos estratigráficos y movimientos de masa, elementos conceptuales que se abordan en el tema generador “Las Ciencias de la Tierra y sus implicaciones” y tejido temático “Noción de dinámica terrestre; la naturaleza cambiante del planeta y su influencia en la vida” del área de formación Ciencias de la Tierra de la educación media general.

### Figura 1

*Ubicación geográfica de los afloramientos de la Formación El Milagro.*



*Fuente:* González, Iturralde y Picard (1980). Adaptado por los autores.

En este sentido, la opción didáctica para el uso de este tipo de paisajes en la enseñanza de procesos terrestres son los itinerarios didácticos. Atencio *et al.* (2013), acentúan que se tratan de un recorrido físico demarcado por un camino que sirve para observar y estudiar las características del patrimonio natural y humano en el paisaje. Los itinerarios, altamente utilizados en la investigación y enseñanza geográfica, aportan una carga científica al permitir que los estudiantes comprendan la morfogénesis y estructura de un paisaje natural (Barreto *et al.*, 2018). A falta de propuestas de esta índole para Ciencias de la Tierra, diversos investigadores venezolanos han hecho sus respectivos aportes.

Para ejemplificar, Gouveia y Atencio (2016) generaron y aplicaron un itinerario didáctico con el propósito de ubicar las características técnicas e históricas de los patrimonios municipales en el caso histórico de la ciudad de Maracaibo, estado Zulia; Labarca, Barreto y Bernal (2018) hicieron la propuesta de un itinerario didáctico basado en el paisaje del río Apón (estado Zulia, Venezuela) para la enseñanza de los relieves fluviales; y Bernal *et al.* (2018) dejaron como propuesta un itinerario geográfico por la Península de Paraguaná (estado Falcón, Venezuela) para incentivar el conocimiento de la morfología litoral en los visitantes de la zona.

Ahora bien, cuando estos recorridos no pueden establecerse de forma presencial por la lejanía del paisaje, por dificultades de traslado o por contradicciones normativas de la institución escolar, los itinerarios geológicos virtuales son una opción. Estos consisten en recorridos por algún paisaje natural en pro de evidenciar, estudiar y comprender sus cualidades geológicas y/o geomorfológicas mediante la utilización de herramientas digitales con conexión a internet (computadoras, tablets, teléfonos inteligentes, entre otros). González y Moreno (2012), aseguran que los itinerarios virtuales son de gran utilidad en la enseñanza de procesos geológicos cuando, por razones económicas o de logística, no se puede llevar a los estudiantes al paisaje de estudio.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación de innovación educativa es proponer un itinerario virtual basado en los afloramientos de la Formación El Milagro para la enseñanza de procesos geológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra en la U.E. Colegio Adventista “Sierra Maestra”, del cual se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los recursos didácticos de orden tecnológico que utilizan los docentes para la enseñanza de procesos geológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra de la U.E. Colegio Adventista “Sierra Maestra”.
- Indagar el nivel de conocimiento sobre los procesos geológicos que poseen los estudiantes del área de formación Ciencias de la Tierra de la U.E. Colegio Adventista “Sierra Maestra”.
- Generar una propuesta de itinerario virtual centrado en los afloramientos de la Formación El Milagro para la enseñanza de procesos geológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra.

## 2. Área de estudio para el itinerario geológico virtual

La Formación El Milagro es una unidad litoestratigráfica cuyos estratos afloran a la superficie por la costa occidental del Lago de Maracaibo. Su ubicación se extiende de Norte a Sur desde el municipio Mara (representada por los Acantilados Cacique Nigale), pasando por el

municipio Maracaibo (cerros de la Avenida El Milagro) hasta el municipio San Francisco (cerros de El Manzanillo) (Figura 1). Para González, Iturralde y Picard (1980) dicha formación constituye un conjunto de estratos rocosos que afloran a la superficie, cuya localidad tipo se encuentra expuestas en la Avenida El Milagro en el municipio Maracaibo del estado Zulia (Venezuela).

Desde el plano geológico, la Formación El Milagro está compuesta por areniscas friables de finas a gruesas, de color crema a pardo rojizo, y limos micáceos de colores gris claro, interestratificadas con arcillas arenosas, de color pardo y amarillento (González, Iturralde y Picard, 1980). Los autores citados, expresan que la génesis de esta unidad geológica ocurre bajo un ambiente sedimentario fluvio-deltaico y lacustrino marginal, probablemente durante los ciclos erosivos y sedimentarios del Pleistoceno (era Cenozoica). En este proceso, sedimentos provenientes de la Sierra de Perijá eran transportados a través de los cauces fluviales hasta su depósito en orillas del Lago de Maracaibo aún en formación, ocasionando que tales materiales se fueran colmatando capa sobre capa en la superficie, dando lugar al origen de la Formación El Milagro.

En referencia a su geomorfología, los estratos rocosos que conforman esta unidad formacional se disponen uno encima del otro, permitiendo observar un conjunto litológico estratificado y expuesto a la superficie. Por lo tanto, los estratos de la Formación El Milagro se encuentran sometidos contantemente a la meteorización y erosión como procesos modeladores de su fisonomía. En consecuencia, la incidencia de la erosión eólica y diferencial es notoria dentro de la formación, puesto que se puede observar la presencia de nichos eólicos, cornisas y acanaladuras que bien pueden observarse en toda su extensión (Figura 2).

## Figura 2

*Rasgos generados por la erosión en los afloramientos de la Formación El Milagro.*



*Fuente:* Fotografía de los autores.

Otros procesos geomorfológicos manifiestos en la Formación El Milagro son los referidos a la estratificación. Los estratos que la conforman están dispuestos casi horizontalmente uno encima del otro, lo cual es evidencia de los períodos sedimentarios en los que se originó tal unidad litológica. Por ende, en este escenario se pueden visualizar procesos estratigráficos tales como sedimentación de estratos, plano de estratificación, contactos estratigráficos y aplicación de principios de la estratigrafía. Todos estos procesos pueden ser develados a los estudiantes mediante adecuados recursos educativos de fácil manejo y basados en el paisaje natural, tales como los itinerarios geológicos virtuales.

### **3. Ruta metodológica**

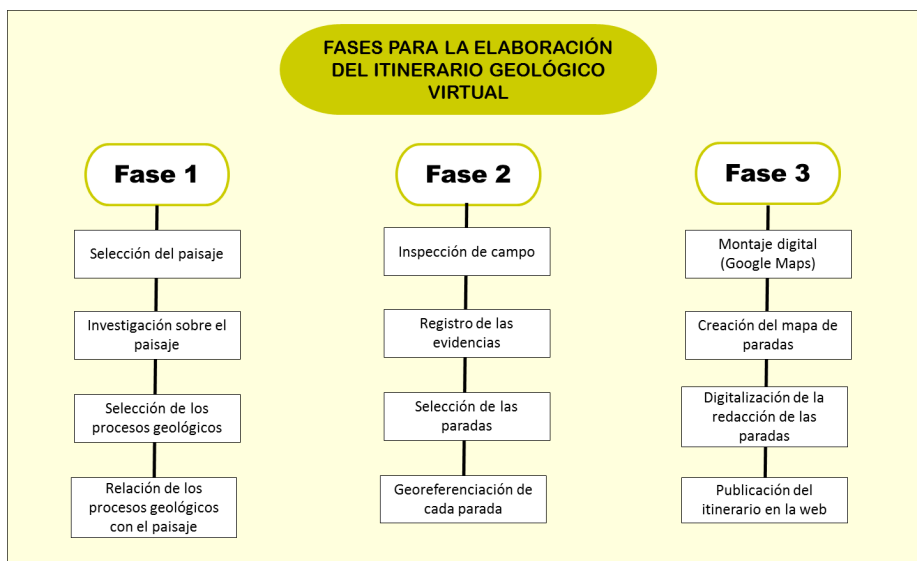
#### **3.1. Tipo y diseño de la investigación**

El estudio se inserta en las filas de una investigación descriptiva, puesto que se orienta en precisar las características educativas de la dinámica escolar del área de formación Ciencias de la Tierra, así como señalar los aspectos geológicos expuestos en los afloramientos de la Formación El Milagro del municipio Maracaibo (estado Zulia, Venezuela). Los estudios descriptivos, según Hernández *et al.* (2014), buscan especificar propiedades y características relevantes del fenómeno en estudio. La descripción de los mencionados datos son la base que fundamenta la confección de una propuesta didáctica para dinamizar la enseñanza de procesos geológicos en la educación media general venezolana, por consiguiente, esta investigación también se considera de tipo proyectiva.

El diseño de la investigación es de campo y no experimental. Se considera de campo, ya que los datos son recolectados en el escenario donde acontecen (Silva, 2010). El campo está representado por la realidad educativa de Ciencias de la Tierra en la institución objeto de estudio y por los afloramientos rocosos de la Formación El Milagro. Para ambos casos, se utilizaron técnicas de recolección de datos propias del tipo de investigación y de las ciencias geográficas. La visita a los afloramientos mencionados, específicamente a los que se exhiben en la Av. 2 El Miagro del municipio Maracaibo (estado Zulia, Venezuela) por ser los más evidentes de la unidad geológica, se hizo en tres momentos: 1) Para evidenciar los procesos geológicos-geomorfológicos; 2) Para tomar las respectivas fotografías de campo; y 3) Para georreferenciar por latitud y longitud los sitios de interés didáctico previa identificación en las visitas anteriores.

Por otro lado, el diseño es no experimental ya que no se manipulan las variables de estudio, los datos se toman tal cual se observan en su pleno desarrollo. Aunado a ello, el diseño de campo lleva consigo una fase documental a partir de la cual se acude a referencias bibliográficas especializadas (artículos, revistas, libros, folletos, páginas web, entre otros) para abordar metodológicamente el diseño de la propuesta que se persigue (itinerario geológico virtual), cuya estructura se fundamenta en los postulados de Barreto *et al.* (2018) y Moreno y González (2012) (Figura 3).



**Figura 3***Fases metodológicas para la elaboración del itinerario geológico virtual*

*Fuente:* Barreto *et al.* (2018) y Moreno y González (2012). Adaptado por los autores.

### 3.2. Población

La población en este estudio es censal. Chávez (2007), define población censal como aquella cuya porción es reducida y finita, por lo que es determinable, accesible y medible, y puede ser tomada en su totalidad para la recolección de los datos. Un total de 4 docentes licenciados en Educación mencionan Ciencias Sociales y Geografía, y 34 estudiantes de 5to. Año "B" cursantes del área de formación Ciencias de la Tierra de la U.E. Colegio Adventista "Sierra Maestra" del municipio San Francisco del estado Zulia, Venezuela (año escolar 2018-2019), conforman la totalidad de la población.

**Tabla 1***Características de la población seleccionada*

Docentes	Estudiantes
<u>Cantidad:</u> 4 (2 varones y 2 mujeres).	<u>Cantidad:</u> 34 (16 varones y 18 mujeres).
<u>Profesión:</u> 3 son Licenciados en Educación mencionan Ciencias Sociales y 1 es Licenciado en Educación mencionan Geografía, todos de la Universidad del Zulia.	<u>Edades:</u> entre los 15 y 17 años.
<u>Años de servicio:</u> entre 2 y 7 años.	<u>Calificación promedio:</u> 15,4 puntos en escala del 1 al 20, siendo esta última la máxima calificación en Venezuela. Nota: la calificación aprobatoria es de 10 puntos.
<u>Áreas de formación que imparten:</u> Ciencias de la Tierra; Geografía, Historia y Ciudadanía; Arte y Patrimonio; y Formación para la Soberanía Nacional	

*Fuente:* Elaboración Propia a partir de datos oficiales del departamento de Control de Estudios y Evaluación de la institución educativa.

Tanto la institución seleccionada como los estudiantes que conforman la población de estudio, pertenecen a un nivel socio-económico medio, por lo que se cuenta con los recursos



necesarios para implementar estrategias de campo y de orden digital dentro de los contenidos curriculares. Para complementar lo indicado, en la Tabla 1 se detallan algunas otras características de la población objeto de estudio.

### 3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La ruta de trabajo metodológico se estableció a partir de los objetivos específicos de la investigación. Para el primero, se utilizó como técnica la encuesta y un cuestionario *ad hoc* como instrumento de recolección de datos, con la finalidad de recopilar datos, información y opiniones de la población de estudio a través de una serie de preguntas estructuradas (Muñoz, 2011). Dicho instrumento contó con doce (12) ítems basados en la clasificación de recursos didácticos tecnológicos propuestos por Landaeta (2012), utilizando una Escala de Likert como alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, nunca). Las preguntas para los docentes son de tipo cerradas con una marcada connotación en cuanto al uso de los recursos didácticos indicados por el autor señalado.

Para el segundo objetivo, en función de indagar en el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes respecto a los procesos geológicos, se utilizó la encuesta y una prueba estandarizada de conocimiento como técnica e instrumento de recolección de datos, respectivamente. En opinión de Hernández *et al.* (2014), la principal función de una prueba estandarizada de conocimiento es mediar variables específicas, tales como la inteligencia, la personalidad en general, el razonamiento matemático, entre otros. El referido instrumento estuvo integrado por quince (15) ítems con tres (3) alternativas de respuesta (selección simple), en función de medir las dimensiones “aspectos geográficos”, “aspectos geológicos” y “aspectos geomorfológicos” con énfasis en la Formación El Milagro.

Por último, para el tercer objetivo se acudió a la observación directa e indirecta de los afloramientos de la Formación El Milagro en su sección de la Av. 2 El Milagro en el municipio Maracaibo (estado Zulia, Venezuela). Empleando una ficha de observación, se ejecutaron tres visitas de campo al paisaje indicado para recabar información de los procesos geológicos, tomar fotografías respectivas y georeferenciar los espacios de interés didáctico con el apoyo de Google Maps©. Así mismo, los autores utilizaron esta herramienta tecnológica para delimitar las paradas que conforman la propuesta de itinerario geológico virtual, de lo cual se generó un mapa a escala 1:10.582 (Figura 4).

Tanto el cuestionario como la prueba estandarizada de conocimiento fueron sometidos a la validez de cuatro (4) expertos en Geografía Física, Geología y Didáctica de la Geografía, provenientes de dos universidades del estado Zulia (Universidad del Zulia y Universidad Politécnica de Maracaibo), quienes consideran que son acordes y válidos para medir las variables de este estudio. Aplicada la fórmula de Alfa de Crombach, el cuestionario obtuvo un valor de 0,82, lo cual refleja un alto grado de confiabilidad. Las respuestas correctas que se obtuvieron de la prueba estandarizada de conocimiento fueron cotejadas con el siguiente baremo de interpretación (Tabla 2).

**Tabla 2***Baremo de interpretación para las respuestas correctas*

Escala (%)	Categoría
0 - 50	Baja
51 - 75	Mediana
76 - 100	Alta

*Fuente:* Elaboración Propia.

## 4. Resultados y discusión

### 4.1. Resultados derivados del cuestionario

El cuestionario aplicado a los docentes objeto de estudio (Tabla 1) se fundamentó en la clasificación de recursos didácticos de orden tecnológico de Landaeta (2012), por ende, los indicadores son: materiales sonoros, materiales audiovisuales, programas informáticos y servicios telemáticos. A continuación, se señalan los resultados más significativos: en los resultados del segundo indicador (Tabla 3), se puede denotar que para el ítem 4 sobre el uso de diapositivas para presentar los procesos geológicos, el 50% de los docentes responde que “siempre” y “casi siempre” las utiliza. Por otro lado, referente al uso de vídeos educativos para evidenciar el proceso de sedimentación (ítem 5), el 50% dictamina “nunca” acudir a ellos. Y, por último, en el ítem 6, también un 50% señala que “nunca” recurre a fotografías para presentar en el aula el proceso de estratificación.

**Tabla 3***Resultados del cuestionario realizado por los docentes. Indicador: materiales audiovisuales*

Ítems	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%
4.- ¿Utiliza diapositivas de PowerPoint para presentar procesos geológicos como la erosión?	1	25	1	25	2	50	0	0
5.- ¿Hace uso de vídeos didácticos para mostrar evidencia de la sedimentación en el aula de clases?	0	0	1	25	1	25	2	50
6.- ¿Recurre a fotografías para presentar el proceso de estratificación?	1	25	0	0	1	25	2	50
Totales	2	16,67	2	16,67	4	33,33	4	33,33

*Fuente:* Elaboración Propia.

Estos resultados manifiestan la postura intermedia que tienen los docentes de Ciencias de la Tierra respecto al uso de materiales audiovisuales en el aula, es decir, si bien existen docentes que utilizan diapositivas, vídeos didácticos y fotografías ilustrativas de procesos geológicos, también otra parte de ellos no los considera como recurso educativo pese a la masificación que hoy en día existe de estas herramientas en la web. Por lo tanto, se sigue denotando un freno en la

modernización didáctica de las Ciencias de la Tierra como área de formación en la educación media venezolana (Labarca *et al.*, 2019), lo que trae como consecuencia un enfoque eminentemente tradicional en el estudio de los procesos de la Tierra (Barreto y Bernal, 2016) y el uso exclusivo del libro de texto como fuente didáctica principal (De Miguel, 2013).

Así mismo, cabe destacar los resultados obtenidos para el indicador “servicios telemáticos” (Tabla 4). Al preguntar a los docentes si acuden a páginas web especializadas en procesos geológicos (ítem 10), el 25% señala que “casi siempre” y el 50% expresa “nunca” hacer uso de ellas. En el ítem 11, referido al diseño de itinerarios geológicos virtuales para dinamizar las clases de Ciencias de la Tierra, unánimemente el 100% punea la opción “nunca”. Similar ocurre en el ítem 12, ya que al cuestionar sobre el uso de estos itinerarios para que los estudiantes comprendan procesos de la Tierra, un 75% también se tildó “nunca” como respuesta. Estos resultados se asemejan a los encontrados por Tomcikova y Rakytova, (2018), ya que su investigación arroja que de 20 profesores de la región de Liptov (Eslovaquia), sólo el 20% se inclina hacia el uso de actividades de campo hacia el paisaje local para la enseñanza de la geografía.

**Tabla 4**

*Resultados del cuestionario realizado por los docentes. Indicador: servicios telemáticos*

Ítems	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%
10.- ¿Acude a páginas web especializadas para que sus estudiantes indaguen sobre los procesos geológicos?	0	0	1	25	1	25	2	50
11.- ¿Ha diseñado itinerarios geológicos virtuales para dinamizar las clases de Ciencias de la Tierra?	0	0	0	0	0	0	4	100
12.- ¿Ha hecho uso de un itinerario virtual para que los estudiantes comprendan procesos geológicos desde un paisaje?	0	0	0	0	1	25	3	75

*Fuente:* Elaboración Propia.

En base a lo expuesto, se percibe una enseñanza geocientífica alejada de los recursos didácticos de primer orden en la enseñanza de procesos terrestres como son los itinerarios didácticos de campo (Crespo, 2012), más aún, no existe noción del uso de esta herramienta desde un plano tecnológico, es decir, de los itinerarios geológicos virtuales que bien pueden ser fácilmente utilizados cuando por diversas razones no es posible acudir al medio físico (González y Moreno, 2012). Este tipo de itinerarios apoyados en las tecnologías forman parte de la gama de recursos didácticos disponibles que tiene la Didáctica de la Geografía para mediar una enseñanza mixta, híbrida o multimodal de forma dinámica y contextualizada (Llorente-Adán, 2020).

En función de ello, es sumamente importante generar propuestas didácticas para la enseñanza de procesos terrestres en los niveles de educación media apoyadas en las tecnologías, como es el caso de los itinerarios geológicos virtuales. A través de ellos se puede dar respuesta a tres aspectos pedagógicos: 1) Se tiene a disposición un novedoso recurso que acerca hasta el aula los procesos *in situ* del paisaje natural (Labarca *et al.*, 2019); 2) Se pueden evidenciar los procesos

de la Tierra tal cual ocurren en la realidad mediante la tecnología; y 3) Sirve para aplicar metodologías de estudios a distancia o multimodales, como por ejemplo el aula invertida o flipped classroom (De Soto García, 2018).

## 4.2. Resultados derivados de la prueba estandarizada de conocimiento

La prueba estandarizada de conocimiento fue aplicada a los estudiantes señalados en el cuadro 1, contando con un total de quince (15) ítems distribuidos en tres dimensiones: aspectos geográficos, aspectos geológicos y aspectos geomorfológicos con énfasis en la Formación El Milagro (Zulia, Venezuela), cuyas alternativas de respuesta fueron de selección simple. Para la dimensión “aspectos geográficos”, el promedio de repuestas correctas en los tres ítems que la conforman fue de 33,33%, lo cual indica un conocimiento bajo según categorías del baremo de interpretación (Tabla 2). Cabe resaltar que el ítem 2, referido al tipo de vegetación en la Formación El Milagro (Tabla 5), sólo el 23,53% de los estudiantes indicó la respuesta correcta, dejando en evidencia el nivel bajo de conocimiento.

**Tabla 5**

*Resultados de la prueba estandarizada realizada a los estudiantes. Dimensión: aspectos geográficos. Indicador: vegetación.*

ítem	A		B		C		Total	
	Manglar		Xerófila		De bosque seco			
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	Si acertó %	No acertó %
2.- En los afloramientos de la formación El Milagro existe una vegetación de tipo:	12	35,29	8	23,53	14	41,17	23,53	76,46

*Fuente:* Elaboración Propia.

En la dimensión “aspectos geológicos”, un promedio del 22,54% indicó respuestas correctas en los ítems que agrupan el indicador “litología”, lo cual se ubica en la categoría baja en el nivel de conocimiento según el baremo de interpretación empleado (Tabla 2). Dentro de este indicador, resalta que en el ítem 4 un total del 11,76% señaló como respuesta correcta que la Formación El Milagro debe su génesis a procesos fluvio-deltaicos (Tabla 6), cifra que sigue corroborando el nivel bajo de conocimiento que poseen los estudiantes en referencia a la temática. Además, en los ítems que conforman el indicador “procesos estratigráficos”, sólo el 27,45% seleccionaron las opciones de respuestas acertadas.

En referencia a la dimensión “aspectos geomorfológicos” de la Formación El Milagro, un promedio del 28,43% de los estudiantes se inclinaron por las respuestas correctas en el indicador “erosión”, cifra que al cotejarla con el baremo de interpretación (Tabla 2), se ubica en la categoría baja. Destaca dentro de este indicador que en el ítem 11, relacionado a los tipos de erosión dentro de la citada unidad geológica, sólo el 26,47% de los educandos tildaron la opción acertada (Tabla 7), lo cual revela un conocimiento bajo según el baremo de interpretación. Igualmente ocurre en el indicador “procesos de ladera”, ya que en promedio sólo el 27,45% de estudiantes señaló las respuestas adecuadas en los ítems que lo agrupan.

**Tabla 6**

Resultados de la prueba estandarizada realizada a los estudiantes. Dimensión: aspectos geológicos. Indicador: litología

Ítem	A		B		C		Total	
	Formación de montañas		Procesos fluvio deltaicos		Procesos glaciales			
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	Si acertó %	No acertó %
4.- La sedimentación de las rocas de la Formación El Milagro se debe a:	21	61,76	4	11,76	9	26,47	11,76	88,23

Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla 7**

Resultados de la prueba estandarizada realizada a los estudiantes. Dimensión: aspectos geomorfológicos. Indicador: erosión.

Ítem	A		B		C		Total	
	Erosión glacial y marina		Erosión eólica y laminar		Erosión fluvial y kárstica			
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	Si acertó %	No acertó %
11.- En los afloramientos de la Formación El Milagro, ¿qué tipos de erosión se manifiestan?	10	29,41	9	26,47	15	44,12	26,47	73,53

Fuente: Elaboración Propia.

Resultados similares fueron encontrados en la investigación de Barreto, Bernal y Montiel (2014) y Labarca, Bernal y Barreto (2018), ambas con propuestas de itinerarios didácticos. En el primer caso, los autores comprobaron que más del 64% de los estudiantes no conocen la incidencia del oleaje en la morfología de las costas, y más del 56% ignora lo que es un acantilado. En consecuencia, estos investigadores han denotado el bajo nivel de conocimiento que poseen los estudiantes del área de formación Ciencias de la Tierra en referencia a procesos geomorfológicos. Ante esta realidad, los autores hicieron una propuesta de itinerario didáctico por las costas de la Península de Paraguaná (Venezuela) como recurso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la investigación de Labarca, Bernal y Barreto (2018) también corroboran los resultados descritos en este estudio. Estos autores comprobaron que más del 71% de los estudiantes encuestados no identificaron terrazas fluviales, abanicos aluviales y marmitas como geoformas de origen fluvial. Al igual que en la investigación anterior, se evidencia un nivel de conocimiento bajo respecto a procesos geomorfológicos. En consecuencia, los autores generaron una propuesta de itinerario didáctico por el paisaje de la cuenca media del río Apón (estado Zulia, Venezuela) para dinamizar la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en la educación media.

Esta ausencia de conocimientos en procesos básicos de geología y geomorfología es consecuencia directa de la forma tradicional que impera en las aulas del área de formación indicada respecto a la comunicación didáctica y a la presentación de los contenidos. En pleno siglo XXI, donde la tecnología se hace parte del día a día, resulta un desfase muy evidente que los

estudiantes alfabetizados tecnológicamente encuentren en el aula un profesor que sigue utilizando la pizarra y el dictado como medios de enseñanza, aun cuando los recursos tecnológicos colocan a disposición diversos medios para incentivar una eficaz y contextualizada enseñanza de los procesos terrestres (Morales, 2012; Labarca, 2018).

En este sentido, diversos medios tecnológicos son adecuados para la presentación en el aula de procesos geológicos y geomorfológicos de una forma contextualizada, es decir, utilizando paisajes naturales. Estos son un verdadero laboratorio geográfico donde los estudiantes pueden estudiar procesos geoespaciales de manera directa o indirecta (González, 2005; Hernández, 2010) a través de recursos que bien pueden apoyarse en las tecnologías, como es el caso de las salidas de campo (Moreno y Vera, 2017), revistas educativas digitales (Labarca *et al.*, 2019), guías web basadas en hipermapas (Coronado *et al.*, 2014), entre otros. Desde esta perspectiva, los itinerarios geológicos virtuales son una opción para consolidar contenidos geocientíficos unificando paisaje y tecnología (González y Moreno, 2012).

## 5. La propuesta: el itinerario geológico virtual

Desde la realidad diagnosticada en los resultados expuestos, la investigación hace una propuesta de itinerario geológico virtual centrado en los afloramientos de la Formación El Milagro para presentar, de forma contextualizada y vivencial, los procesos geológicos que se manifiestan en él con la finalidad de que el estudiante adquiera habilidades para su identificación como fenómenos que son parte del entorno inmediato, de esta forma se abre paso al estudio de tales procesos con evidencias reales desde un paisaje tangible y al alcance del docente y de los educandos. A través de este tipo de propuestas didácticas de orden digital, según Labarca *et al.* (2019), es posible transferir el paisaje natural al aula para propiciar aprendizajes significativos en cuanto a procesos geológicos y geomorfológicos.

En consecuencia, esta propuesta busca responder a dos factores pedagógicos en función de renovar la didáctica de las Ciencias de la Tierra en la educación media venezolana: 1) La actualización y contextualización de los recursos didácticos basados en el paisaje natural, y 2) La ampliación del conocimiento geológico básico que deben poseer los egresados del mencionado nivel educativo, ya que como lo asegura Pedrinaci (2013), un estudiante de bachillerato debe poseer un conocimiento elemental de cómo funciona la Tierra; comprender la relación de la humanidad con el planeta (riesgos y recursos naturales) y manejar los principales procedimientos de investigación geológica, elementos que bien pueden abordarse desde los itinerarios geológicos virtuales que permiten la adquisición de competencias en cuanto a los procesos internos y externos de la Tierra.

En este sentido, un itinerario didáctico de carácter geológico implica un recorrido hacia algún escenario natural que, demarcado por paradas, evidencia *in situ* algunos procesos geodinámicos internos y/o externos, por lo que también pueden ser catalogados como “georutas”. Cuando el itinerario geológico es virtual, consiste en la presentación de esas paradas a través de un vídeo o recurso digital alojado en la web que de manera descriptiva aborde los contenidos y procesos geológicos del paisaje en el cual se fundamenta, en consecuencia, la visita al espacio natural se hace a través de dispositivos tecnológicos.

## 5.1. Objetivos del itinerario geológico virtual

- Ofrecer a docentes y estudiantes del área de formación Ciencias de la Tierra una actividad de campo virtual de fácil acceso para la presentación didáctica de conceptos y procesos geológicos desde los afloramientos de la Formación El Milagro del estado Zulia (Venezuela).
- Contextualizar los contenidos sobre sedimentación, erosión, procesos estratigráficos y procesos de ladera que son parte del área de formación Ciencias de la Tierra de la educación media venezolana.
- Incentivar en los estudiantes la aprehensión de conocimientos geológicos básicos desde espacios cercanos a su localidad.
- Establecer puentes entre el entorno natural local y la enseñanza de contenidos geológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra de la educación media venezolana.

## 5.2. Diseño y estructura del itinerario geológico virtual

El itinerario geológico virtual que se propone se fundamenta en los aspectos geológicos presentes en los afloramientos de la Formación El Milagro del estado Zulia (Venezuela), en cuyos espacios se exhiben procesos tales como la erosión, la sedimentación, procesos estratigráficos y procesos de la ladera. Estos contenidos forman parte del tema generador “Las Ciencias de la Tierra y sus implicaciones”, tejido temático “Noción de dinámica terrestre; la naturaleza cambiante del planeta y su influencia en la vida” y referente teórico “Identificación y localización de fenómenos terrestres con énfasis en su complejidad y dinamismo” del actual currículo del área de formación Ciencias de la Tierra de la educación media general en Venezuela.

El diseño de esta propuesta implicó la puesta en marcha de tres fases (Figura 3) que condujeron a la producción del mapa general de las paradas del itinerario geológico virtual utilizando Google Maps© (Figura 4) y a la elaboración de seis (6) documentos contentivos de los contenidos a visualizar en cada una de ellas. El itinerario se encuentra ubicado en la web <https://itinerarioelmilagro.blogspot.com/> en cuya ventana de inicio aparece una breve introducción para estudiantes, los objetivos y la ubicación geográfica de los afloramientos de la Formación El Milagro. Dentro de la página, las paradas se ubican en secciones por separado; al clicar en ellas se despliega una nueva página donde aparece el título de la parada, ubicación específica, objetivo, coordenadas y la opción de visualizar el documento alusivo a cada estación. Estos documentos cuentan con título, ubicación, objetivo, descripción teórica de los procesos geológicos, imágenes alusivas a tales procesos extraídas de la unidad formacional de estudio y actividad didáctica para la evaluación.

**Figura 4**

Mapa de las paradas del itinerario geológico virtual basado en los afloramientos de la Formación El Milagro



Fuente: Elaboración Propia.

Tanto el docente como los estudiantes tienen acceso al itinerario geológico virtual mediante la página señalada. Al docente le toca revisar cada una de las paradas, verificar su ubicación y establecer los parámetros de entrega de las actividades de evaluación (una por parada), por lo que su función es de guía en la presentación y asignación del itinerario. Por su parte, los estudiantes deben entrar al blog, navegar en la ubicación de cada parada, leer e interactuar con el texto del documento de cada una de ellas y realizar la actividad para ser entregada al profesor por la vía que éste designe.

El itinerario se titula “*La Formación El Milagro, una unidad geológica del pleistoceno en las costas zulianas*” y representa un recorrido virtual por la Av. 2 El Milagro del municipio Maracaibo (estado Zulia, Venezuela) desde la Calle 86 Pichincha hasta la segunda etapa de La Vereda del Lago donde dicha unidad geológica se hace evidente a la vista, con una extensión aproximada de 1,8 km. Las paradas del itinerario geológico virtual son las siguientes:

**PARADA 1:** Formación El Milagro: integrante de la geografía zuliana (Figura 5).

Ubicación: Av. 2 El Milagro, entre calle 86 Pichincha y el Club Venezolano Alemán.

Coordenadas: Lat. 10°39'09" N / Long. 71°35'51" W

Objetivo: Señalar la ubicación y características físico-naturales de los afloramientos de la Formación El Milagro.



Referentes teóricos: Ubicación geográfica de los afloramientos de la Formación El Milagro y características físico-naturales (vegetación, clima y suelos).

### Figura 5

Portada del documento de la parada 1 del itinerario geológico virtual



Fuente: Elaboración Propia.

**PARADA 2:** Una unidad geológica sedimentaria del Pleistoceno.

Ubicación: Av. 2 El Milagro, entre el Club Venezolano Alemán y la Estación de Servicio El Milagro (calle 84).

Coordenadas: Lat. 10°39'12" N / Long. 71°35'50" W

Objetivo: Reconocer el origen geológico de los afloramientos de la Formación El Milagro, cuyo evento permitió la sedimentación de los estratos que la conforman.

Referentes teóricos: Origen geológico de los afloramientos de la Formación El Milagro; sedimentación y depósito de los estratos (sedimentación, proceso sedimentario y estratos).

**PARADA 3:** ¿Se desploman los afloramientos de la formación?

Ubicación: Av. 2 El Milagro, entre el Club Venezolano Alemán y la Estación de Servicio El Milagro (calle 84). A 94 metros de la parada 2.

Coordenadas: Lat. 10°39'09" N / Long. 71°35'51" W

Objetivo: Reseñar la presencia de procesos de ladera en los afloramientos de la Formación El Milagro.

Referentes teóricos: ¿Qué son procesos de ladera?; los derrumbes en la Formación El Milagro.

**PARADA 4:** Su paisaje es producto de la estratificación.

Ubicación: Av. 2 El Milagro, entre calle 84 y calle 81 (frente a Banco Mara). A 384 metros de la parada 3.

Coordenadas: Lat. 10°39'29" N / Long. 71°35'44" W

Objetivo: Identificar los procesos estratigráficos que configuran el paisaje de los afloramientos de la Formación El Milagro.

Referentes teóricos: Sedimentación; estratigrafía, plano de estratificación, contactos estratigráficos; y principios de la estratigrafía.

PARADA 5: La erosión modela sus escarpes.

Ubicación: Av. 2 El Milagro, entre calle 84 y calle 81 (en la esquina norte de Banco Mara). A 174 metros de la parada 4.

Coordenadas: Lat. 10°40'20" N / Long. 71°35'40" W

Objetivo: Distinguir el papel de los procesos erosivos en los afloramientos de la Formación El Milagro, cuya incidencia modela sus paredes escarpadas.

Referentes teóricos: La erosión como agente geológico en la Formación El Milagro (erosión eólica y erosión laminar).

PARADA 6: Una litología llamativa adorna sus espacios.

Ubicación: Av. 2 El Milagro, entre calle 77 (5 de Julio) y calle 75B, frente a la Vereda del Lago segunda etapa. A 1,5 km de la parada 5.

Coordenadas: Lat. 10°40'04" N / Long. 71°35'30" W

Objetivo: Describir la composición litológica de los afloramientos de la Formación El Milagro y su influencia en la geomorfología del lugar.

Referentes teóricos: Características litológicas de la Formación El Milagro (rocas y minerales).

## 6. Conclusiones

La fase de recolección de datos permitió desvelar algunas problemáticas en cuanto a la didáctica de las Ciencias de la Tierra en Educación Media General de Venezuela: por un lado, se observa un docente con prácticas pedagógicas enmarcadas en el tradicionalismo, cuya labor no va más allá de utilizar el libro, la pizarra, exposiciones y trabajos escritos, lo cual imposibilita una enseñanza adecuada en cuanto a los contenidos geológicos en dicha área de formación. Esta situación pedagógica también queda corroborada en las investigaciones de Barreto y Bernal (2016); Santiago (2018) y Labarca, Barreto y Bernal (2019), es decir pareciera ser una realidad educativa generalizada en las instituciones educativas de Venezuela)

Queda en relieve que no se hace uso de recursos de orden tecnológico en la enseñanza y aprendizaje de la dinámica terrestre. A grandes rasgos los docentes acuden a páginas web y diapositivas de PowerPoint© como medios didácticos para evidenciar procesos geológicos. Resalta que nunca han hecho uso de itinerarios geológicos virtuales. Labarca *et al.* (2019) también encontraron resultados similares en referencia a recursos didácticos tecnológicos.

Por el otro lado, en el aula de clases de la mencionada área de formación se observa a estudiantes que, a pesar de ser alfabetizado tecnológicamente, debe memorizar teorías y conceptos a través de los recursos tradicionales que utiliza el docente, lo cual no es motivante para adquirir nuevos conocimientos. En cuanto a los procesos geológicos, presentan debilidad en el dominio del conocimiento, ya que menos del 30% respondieron positivamente en los ítems de

los indicadores evaluados (litología, erosión, procesos estratigráficos y procesos de ladera de la Formación El Milagro).

Las situaciones observadas dan lugar a la propuesta de un itinerario geológico virtual basado en la Formación El Milagro para la enseñanza de procesos geológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra, siendo uno de sus objetivos el de ofrecer a docentes y estudiantes una actividad de campo virtual de fácil acceso para la presentación didáctica de conceptos y procesos geológicos, de esta manera se contextualizan los contenidos del diseño curricular del área de formación en cuestión.

El itinerario geológico virtual se encuentra alojado en la web <https://itinerarioelmilagro.blogspot.com/>, por lo que se puede consultar desde cualquier dispositivo con acceso a internet. Está estructurado por seis (6) paradas que recorren parte de los afloramientos de la unidad formacional en estudio, contando cada una con título, ubicación, objetivo, descripción teórica de los procesos geológicos, imágenes alusivas a tales procesos y actividad didáctica para la evaluación.

Este recurso propuesto, como todo material didáctico, bien puede ser parte de una estrategia pedagógica independiente o bien puede insertarse en un compendio de las mismas durante una secuencia didáctica. Si el docente puede planificar una salida de campo al lugar de estudio, este itinerario virtual funge como guía y como soporte para la labor didáctica en el campo y en el aula, ya que se puede acceder a él desde cualquier dispositivo con conexión a internet.

### Referencias bibliográficas

- Atencio, M.; Gouveia, E. y Gouveia, N. (2013). Rutas del patrimonio natural, cultural e histórico: recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Caso: Sur del Lago de Maracaibo, Venezuela. *Geoenseñanza*, 18, 5-27. <https://tinyurl.com/ycxb88kh>
- Barreto, B. y Bernal, J. (2016). La península de Paraguaná: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, 2(4), 30-50. <https://tinyurl.com/52xyfjks>
- Barreto, B.; Bernal, J. y Montiel, K. (2014). Península de Paraguaná: un itinerario geográfico como propuesta para el aprendizaje de la morfología litoral. En *III Congreso Venezolano y IV Jornadas Nacionales de Investigación Estudiantil "Dra. Imelda Rincón Finol"* (pp. 831-838). RedieLUZ
- Barreto, B.; Labarca, R.; Solano, C. y Bernal, J. (2018). Morfología glacial de la Laguna de Mucubají, Andes venezolanos. Un itinerario geográfico. *SABER*, 30, 115-125.
- Bernal, J.; Barreto, B.; Solano, C. y Labarca, R. (2018). El itinerario geográfico. Una estrategia para el cuidado y preservación del paisaje litoral en la Península de Paraguaná, estado Falcón-Venezuela. *Revista Academia*. 17(39), 43-57. <https://tinyurl.com/mv759bc8>
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. 4ta edición. Maracaibo, González, S.A.
- Coronado, E.; Briceño, B.; Ramírez, Y.; La Cruz, L. y Villamizar, Y. (2014). Guía web basada en hipermapas, una alternativa en la enseñanza local de la Geografía, Historia y Ciencias de la Tierra. *Educere*, 18(60), 249-256. <https://tinyurl.com/33tw3jmu>

- Crespo, J. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de las sierras de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15-34. <https://tinyurl.com/2p92u47z>
- De Miguel, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90. <https://tinyurl.com/2p9xtbkz>
- De Soto García, I. (2018). Flipped classroom como herramienta para fomentar el trabajo colaborativo y la motivación en el aprendizaje de la Geología. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 66, 44-60. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.123>
- González, C.; Iturralde, J. y Picard, X. (1980). *Geología de Venezuela y de sus cuencas petrolíferas. Tomo I y II*. Ediciones FONINVES.
- González, F. y Moreno, C. (2012). Itinerarios geológicos virtuales: una experiencia docente desarrollada por alumnos. En *XVII Simposio sobre Enseñanza de la Geología* (pp. 133-138). Universidad de Huelva.
- Hernández, A. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Revista Tejuelo*, 9, 162-178. <https://tinyurl.com/3yhjfrp8>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición). Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. D.F.
- Labarca, R.; Bernal, J. y Barreto, B. (2019). Georruta para la enseñanza de la morfología litoral en la Laguna de Las Peonías. *Educación en Contexto*, 5(9), 116-135. <https://tinyurl.com/mvxxk2kz>
- Labarca, R.; Bernal, J., Barreto, B. y Gil, V. (2019). El paisaje costero de la Laguna de Las Peonías, estado Zulia. Una propuesta de recurso educativo digital. Investigación y Formación Pedagógica, *Revista del CIEGC*, 5(10), 53-73. <https://tinyurl.com/2p8bxy29>
- Labarca, R.; Bernal, J.; y Barreto, B. (2018). Un itinerario didáctico para el aprendizaje significativo de la geomorfología fluvial. En *II Congreso Internacional de Investigación Estudiantil Universitaria, VII Congreso Venezolano y VIII Jornadas Nacionales de Investigación Estudiantil "Dra, Hazel Anderson"* (pp. 4250-4265). RedieLUZ.
- Landaeta, Y. (2012). *Recurso audiovisual para la enseñanza y aprendizaje de la geografía local*. (Tesis de Maestría). Universidad del Zulia.
- Llorente-Adán, J. (2020). La enseñanza de la Geografía en tiempos de coronavirus: percepción de la comunidad educativa. *Didáctica Geográfica*, 21, 203-225. <https://doi.org/10.21138/DG.547>
- Morales, J. (2012). El uso del Facebook como herramienta en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra. En *XVII Simposio sobre Enseñanza de la Geología* (pp. 275-278). Universidad de Huelva. <https://tinyurl.com/2p97kn5r>
- Moreno, J. y Vera, M. (2017). El uso de QR-Learning para las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia didáctica. *Didáctica Geográfica*, 18, 193-209. <https://tinyurl.com/4b9zdnvz>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. (2da. Edición). Pearson Educación.

- Otero, I. (2000). Paisaje y Educación Ambiental. *Revista Observatorio Medioambiental*, 3, 35-50. <https://tinyurl.com/mr27hu2x>
- Palacio, J. (2013). Geositios, geomorfositos y geoparques: importancia, situación actual y perspectivas en México. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, 82, 24-37. <https://tinyurl.com/2p86hd5f>
- Santiago, J. (2018). La acción pedagógica tradicional en la geografía escolar contemporánea y el enfoque cualitativo. *Encuentro Educativo*, 25(2), 153-168. <https://tinyurl.com/2zjd3pyj>
- Silva, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Elementos Básicos*. Editorial Litho-Tip, C.A.
- Tomcikova, I. y Rakytova, I. (2018). Geography of local landscape in the educational process in primary schools in slovakia. *European Journal of Geography*, 9(1), 49-61. <https://tinyurl.com/2p92zwb7>
- Tort, J. (2004). El paisaje como pedagogía del territorio. *Didáctica Geográfica*, 6, 133-153. <https://tinyurl.com/muhzmeep>



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 16 julio 2021  
Aceptado 08 febrero 2022

## ***Proposta didáctico-metodológica interdisciplinar para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais nos anos iniciais***

*Propuesta didáctico-metodológica interdisciplinar para el  
estudio del barrio y los problemas socioambientales en los años  
iniciales*

*Interdisciplinary didactic-methodological proposal for the study  
of the neighborhood and the socio-environmental issues in the early  
Years*

Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

*Instituto de Formação e Pesquisa JBarcaro*

*Email: claudia.ilgenfritz@hotmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5431-1064>*

Helena Copetti Callai

*Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí*

*Email: helena@unijui.edu.br*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-659X>*

Maristela Maria de Moraes

*Colégio Sepé Tiaraju e Escola da URI - Santo Ângelo*

*Email: marismoraes15@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2414-145X>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.169>*

**Resumo**

Este texto tem como objetivo refletir e propor possibilidades de trabalho interdisciplinar articulando o estudo do bairro e os problemas socioambientais, especialmente aqueles vivenciados pelos alunos em seu cotidiano, envolvendo as crianças ao problematizar a realidade em que estão inseridas com o intuito de interpretar, compreender e se possível transformar o lugar e o mundo. Faz-se necessário abordar essas questões, ao mesmo tempo que repensá-las, e entende-se que a escola como lugar de conhecimento e de vivências pode ser um dos espaços para essas discussões e aprendizagens. Para isso, apresenta-se uma proposta didático-metodológica para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais em uma perspectiva interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, História e Literatura. Metodologicamente o estudo considera a análise dos textos das políticas públicas que se referem à temática de problemas socioambientais, na perspectiva de uma reflexão acerca de como trabalhar e ensinar o que está prescrito na proposta que rege atualmente o ensino escolar brasileiro em uma abordagem que permita que os alunos reflitam sobre os problemas socioambientais, tendo como ponto de partida, as suas vivências, a sua realidade.

**Palavras-chave:** Geografia; História; Literatura; problemas socioambientais; bairro

---

**Resumen**

Este texto tiene como objeto reflexionar y proponer posibilidades de trabajo interdisciplinar articulando el estudio del barrio y los problemas ambientales, especialmente los vividos por los estudiantes en su vida cotidiana, involucrando a los niños al problematizar la realidad en la que se insertan para interpretar, comprender. y si es posible transformar el lugar y el mundo. De ese modo, se hace necesario abordar esas cuestiones, al mismo tiempo que repensarlas. Se entiende que la escuela como lugar de conocimiento y de vivencias puede ser uno de los espacios para esas discusiones y aprendizajes. Para esto, se presenta una propuesta sobre el estudio del barrio y los problemas socioambientales en una perspectiva interdisciplinar entre las disciplinas de Geografía, Historia y Literatura. metodológicamente el estudio considera el análisis de los textos de las políticas públicas que se refieren a la temática de problemas socioambientales, en la perspectiva de una reflexión acerca de cómo trabajar y enseñar lo que está prescrito en la propuesta que rige actualmente la enseñanza escolar brasileña, en un abordaje que permita que los alumnos reflexionen sobre los problemas socioambientales, teniendo como punto de partida, sus vivencias, y su realidad.

**Palabras clave:** Geografía; Historia; Literatura; problemas socioambientales; barrio

---

**Abstract**

This text intends to reflect and propose interdisciplinary possibilities articulating the study of the neighborhood and socio-environmental issues in the early years, especially those experienced by students in their daily lives, involving children by problematizing the reality in which they are inserted in order to interpret, understand and if possible transform the place and the world.. With this, is necessary to approach such issues and rethink them, once the school is place of knowledge and experimentation, and also of discussion and learning. For this, is presented a proposition about the study of the neighborhood and the socioenvironmental issues in a interdisciplinary perspective relating to Geography, History and Literature. Methodologically, considers the analysis of the public policies that refer the theme of socioenvironmental issues, towards the reflection on how to address and teach the prescriptions, the current document that directs the scholar system of Brazil, in a approach that allows students to think about socioenvironmental issues from their own experiences and reality.

**Key words:** Geography; History; Literature; socioenvironmental issues; neighborhood.

---

## 1. Introdução

Os problemas socioambientais emergem na nossa vida com força total nesse momento da nossa história como humanos na terra. A nossa interação com a natureza tem sido questionada pelas formas como a realizamos. Mas essa discussão passa, antes de mais nada, pela forma como nos relacionamos entre nós, os humanos. Diante disso, cabe destacar que vivemos um tensionamento entre civilização e barbárie, que se contrapõem com forças materiais e imateriais.

Nesse contexto, a escola é parte do processo civilizatório e, como professores, cabe-nos compreender o que está acontecendo no mundo e no cotidiano da vida escolar. Todavia, não cabe atribuir à escola apenas, a manutenção da civilização, mas é indispensável considerar que ela tem um papel que a coloca como instituição responsável pela educação formal no contexto da formação humana. A escola é um lugar que acolhe a todos e que formaliza os processos educativos para além do que já foi vivenciado na vida familiar e do que acontece no âmbito social em que vivemos.

Abordar tais questões nos permite dialogar com as políticas públicas de educação, com as proposições curriculares. Considerando essas questões é que o presente texto foi organizado, tendo o olhar para a escola, especialmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>. O objetivo central é refletir e propor possibilidades de trabalho interdisciplinar articulando o estudo do bairro e os problemas socioambientais, especialmente aqueles vivenciados pelos alunos em seu cotidiano, envolvendo as crianças ao problematizar a realidade em que estão inseridas com o intuito de interpretar, compreender e se possível transformar o lugar e o mundo.

No contexto da área de Ciências Sociais, no nível de ensino escolar dos Anos Iniciais consideramos as proposições de conteúdo, conceitos e competências adscritos às disciplinas que a compõem expressos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>2</sup> para tratar os problemas socioambientais. No entendimento de que os problemas ambientais são problemas humanos e, dos humanos, o processo educativo e a formação para a cidadania são os pontos-chave. Interessamos, então, a reflexão de como trabalhar e ensinar o que está prescrito nessa proposta da BNCC, que rege atualmente o ensino escolar brasileiro e também a proposição do Referencial Curricular Gaúcho – RCG que é o documento da unidade federativa (estado) do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>. O que está proposto no RCG<sup>4</sup> tem articulação com as dez macrocompetências essenciais da BNCC que visam garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), conforme os exemplos de competências que são apresentadas no Quadro 1.

---

1 Os anos iniciais no Brasil atende crianças de 6 a 10 anos de idade e faz parte da educação básica que é obrigatória e gratuita a todos. A educação básica no Brasil está organizada em: Educação Infantil; Ensino Fundamental (dividido em Anos Iniciais e Anos Finais; Ensino Médio e conforme o Art. 208. Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

2 BNCC - Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2018 - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

3 Cada estado (da federação brasileira) elaborou seu documento a partir do documento nacional.

4 <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>



**Quadro 1**

*Competências selecionadas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC*

Competência 1: Conhecimento	A BNCC coloca <i>o conhecimento no centro do processo de construção do saber</i> . Para tanto, o aluno deve valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esta competência está presente em todas as áreas.
Competência 7: Argumentação	Capacidade de construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada e de debater com respeito às colocações dos outros. Ela inclui a <i>consciência e a valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental</i> como referências essenciais no aprendizado dessa competência para orientar o posicionamento dos estudantes. Envolve todas as áreas do conhecimento.
Competência 10: Responsabilidade e cidadania	<i>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</i> Desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável. As áreas representativas dessa competência são Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza.

*Fonte: BNCC, 2018. Grifos nossos. Acessado em maio/2021.*

A BNCC estabelece competências gerais que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Selecionamos para esta reflexão as competências 1, 7 e 10, pois apontam o conhecimento como elemento central para a construção do saber, com vistas à compreender o mundo em que se vive e como este tem sido produzido. No que diz respeito a argumentação a compreendemos como necessária especialmente na valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental, e as consideramos em nossa proposição de estudo sobre o lugar, o bairro e os problemas socioambientais, que fazem parte da realidade vivenciada pelos alunos. E, por isso, destacamos a competência 10 que tem como foco a responsabilidade e a cidadania, tema central em nossas pesquisas. Olhar para as questões individuais e coletivas, assumindo a responsabilidade pelo mundo que estamos produzindo, a defesa de uma sociedade justa, democrática e sustentável pode nos oferecer condições para a formação cidadã. E, neste caminho construímos os entendimentos de como considerar as bases propostas pela BNCC para realização do ensino nos Anos Iniciais.

Desta forma, consideramos que alguns dos desafios e dilemas que temos enfrentado têm relação com o que esperamos da escola e do processo educativo, e nossas concepções sobre que sujeitos queremos formar. No contexto que apontamos inicialmente, referente ao que estamos vivenciando e como nós, enquanto humanidade temos nos posicionado frente as nossas ações sobre a natureza e as consequências dessas ações para todos os seres humanos, é que apresentamos uma proposta didático-metodológica interdisciplinar para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais a ser desenvolvida nos anos iniciais, envolvendo as disciplinas de geografia, história e literatura. Propomos ainda, uma articulação no decorrer da escrita com questões de ordem conceitual e das políticas públicas brasileiras. Portanto, a estrutura do texto está dividida em três momentos: a) Princípios metodológicos da pesquisa e da proposta

metodológica sobre o estudo do bairro e os problemas socioambientais; b) fundamentação teórica, que considera reflexões em torno da Escola, conhecimento e currículo; do trabalho com problemas socioambientais; e da aprendizagem sobre os problemas socioambientais por meio do estudo do bairro; c) considerações finais, retomando elementos dos documentos das políticas públicas e encaminhando algumas possibilidades de exploração didático-metodológica que podem ser desenvolvidas nas mais diversas realidades escolares.

## 2. Princípios metodológicos da pesquisa e da proposta metodológica sobre o estudo do bairro e os problemas socioambientais

Este texto expressa os entendimentos que as disciplinas escolares de Geografia, História e Literatura têm na referência com a ciência e, sustentado nas pesquisas que lhe dão marcas. Aliado a isso, buscamos discutir como os problemas socioambientais podem ser abordados, emergindo do estudo do lugar onde os alunos vivem. Abordamos a caracterização do entendimento que adotamos de problemas socioambientais numa articulação com o lugar, já que é nele que os sujeitos vivem as relações com outros sujeitos. A estratégia de busca dos materiais para elaboração das reflexões segue as etapas: 1) busca em bibliografia/produções centradas nas disciplinas referidas na abordagem dos temas socioambientais. 2) Consulta na BNCC: a) levantamento sobre todas as vezes em que há referência ao termo de lugar, considerando os textos introdutórios e a parte referente aos Anos Iniciais; b) caracterização das referências que a BNCC faz às questões ou problemas socioambientais e o lugar, restritos à apresentação e descrição do que está posto; c) apresentação de uma proposição didático-metodológica de “Estudar o bairro como um lugar em que emergem problemas socioambientais”. 3) com base nesses pontos fazemos a reflexão sobre a escola, o conhecimento e o currículo; a articulação entre o entendimento do que sejam problemas socioambientais, considerando: a) descrição do que é entendido como bairro na estrutura administrativa urbana brasileira; b) proposição de como fazer o estudo de um bairro. Como parte da primeira etapa e com o objetivo de sustentação para nossos entendimentos foi realizada a busca nos periódicos da Capes<sup>5</sup> da produção dos últimos cinco anos no Brasil, temos como resultado o que segue no Quadro 2.

### Quadro 2

*Pesquisa Produção sobre Problemas socioambientais*

Boleadores/Descritores	Número de artigos	Número de artigos revisado por pares
“Problemas socioambientais” and “cidade”	47	39
“Problemas socioambientais” and “cidade” and “ensino” and “história”	7	5
“Problemas socioambientais” and “cidade” and “ensino” and “história” and “geografia”	3	1

*Fonte:* Pesquisa realizada em junho/2021 pelas autoras.

Quando da pesquisa no Portal da Capes utilizando somente os descritores “Problemas socioambientais” and “cidade”, os resultados apresentam-se de forma significativa, mas ao

<sup>5</sup> A CAPES organiza no “Qualis capes” - qualificação dos periódicos científicos onde são publicados os artigos.

afunilarmos a pesquisa inserindo outros descritores, há uma diminuição no número de artigos produzidos nos últimos cinco anos no país. O único artigo que faz referência aos descritores pesquisados, intitulado “Percepção socioambiental dos alunos de ensino fundamental de uma Escola Municipal de Caxingó, Piauí, Brasil” é de autoria de Francisco das Chagas Freitas Cruz, Maria Francilene Souza Silva, Ivanilza Moreira de Andrade, da Universidade Federal do Ceará<sup>6</sup>. A questão central diz respeito a como os estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental percebem o ambiente, especialmente sobre o lugar em que moram, considerando suas moradias, condições de vida e de saneamento básico, desmatamento e queimadas, como entendem os assuntos relacionados ao meio ambiente, se a escola tem proposta de trabalho sobre as questões ambientais, dentre outras. Uma das principais conclusões que os pesquisadores apontam é sobre a necessidade de ampliação do trabalho em torno da educação ambiental.

Já na segunda etapa de nossas buscas, realizamos a pesquisa na BNCC e organizamos em quadros a partir dos descritores: 1º Quadro: Lugar; 2º Quadro: Ambiental; Socioambiental; Socioambientais, especialmente no que propõe a área das Ciências Humanas e; 3º Quadro: Língua Portuguesa – sobre leitura e sobre literatura com o objetivo de articular com nossa proposta de investigação e escrita. Esse movimento é possível de ser percebido no decorrer do texto.

## **2.1. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Referencial Curricular Gaúcho – RCG e interdisciplinaridade**

Postos esses elementos levantados especialmente com relação às produções acadêmicas realizadas no Brasil nos últimos cinco anos, interessa-nos refletir sobre a articulação desses conceitos com as proposições das políticas públicas de educação para estudar problemas socioambientais, considerando Geografia, História e Literatura como uma possibilidade interdisciplinar para o estudo do bairro.

O RCG (2018, p. 30) aponta que organizar o currículo na perspectiva interdisciplinar implica trabalhar de forma articulada, possibilitando diálogo entre os conhecimentos. Dessa forma, o reconhecimento dos pontos de ligação entre os conhecimentos faz parte da prática pedagógica em sala de aula, possibilitando a superação do saber fragmentado.

Compartilhamos desta premissa que considera a necessidade de superar a fragmentação, pois os estudantes especialmente os que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não operam com conhecimentos isolados, separados, é na escola que aprendem a fazê-lo.

Ao planejarmos uma proposta tomamos como base o que propõe a BNCC para os Anos Iniciais, mais especificamente para o 3º ano, seguido da seleção das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e habilidades de Geografia e de História que podem ser consideradas ao trabalhar sobre o bairro, a cidade, o lugar e as questões ambientais, como segue no Quadro 3.

---

<sup>6</sup> Acesso ao trabalho pelo endereço: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2352/1534>

**Quadro 3***BNCC: Habilidades, objetos de conhecimento e habilidades – 3º Ano EF*

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Natureza, Natureza, ambientes e qualidade de vida;	Produção, circulação e consumo;	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
	Impactos das atividades humanas;	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município;	- O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive;	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
A noção de espaço público e privado	- A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.

*Fonte:* Ilgenfritz Toso; Callai; Moraes a partir da BNCC.

Com o olhar para os objetos de conhecimento e habilidades selecionados da BNCC elaboramos a proposição de algumas possibilidades de exploração para serem desenvolvidas na escola para estudar os problemas socioambientais do bairro. Partimos de um roteiro para estudo (Quadro IV) que compõe o Atlas Escolar de Ijuí<sup>7</sup>. Busca-se com isso, caracterizar os problemas que os alunos e suas famílias enfrentam no cotidiano das suas vidas nos bairros em que residem, especialmente levando em consideração as habilidades elencadas no Quadro 4.

**Quadro 4***Roteiro para estudo do bairro*

Razões do nome	Verificar se tem ligação com o lugar em seus aspectos naturais, com alguma história, com personagens.	Buscar, documentos na escola, na prefeitura na sede do bairro, fazer entrevistas com pessoas antigas.
Localização na cidade	Estabelecer a posição do bairro em relação a cidade. É a definição do sítio e da situação do bairro	Buscar mapas antigos e atuais e a localização na internet, fotografias área e planas da cidade.
Formas de acesso	Destacar o tipo de ligação que mantem com o centro da cidade, com os bairros vizinhos e o tipo de estrutura viária	Fazer croquis de caminhos que são realizados pelos moradores

<sup>7</sup> ATLAS Escolar de Ijuí (RS), elaborado com apoio do FNDE e utilizado por todas as crianças da escola pública municipal da quarta série.

Características internas	-Tamanho, arruamento. - Áreas ocupadas conforme o tipo de ocupação: residencial, lazer, comercial, industrial, etc - Áreas verdes - Relevô, hidrografia.	Fazer trabalhos de campo para observação, caracterização e descrição.
Comparativos das características	- O que o bairro tem - Onde busca o que falta - Bairro - centro - Bairro - bairros vizinhos - Outros bairros.	Fazer o levantamento a partir de sua realidade, da sua família e podem ser realizadas entrevistas com outras pessoas.
Fluxos	Em busca de: emprego; lazer; cultos; serviços em geral; saúde (posto de saúde, hospital, clínicas médicas, laboratórios, farmácias), educação - escolas; cultura, cinemas, apresentação; ..., econômicos (bancos, escritórios, etc...).	Iniciar a partir da família, e fazer levantamentos com entrevistas, observações e considerando as linhas de transporte público.

*Fonte:* Organizado pelas autores a partir do Ijuí Atlas Escolar.

Este roteiro serve de orientação que tem como provocação inicial para o desenvolvimento da proposta interdisciplinar<sup>8</sup> a leitura, discussão e reflexão do livro *O Bairro do Marcelo*<sup>9</sup>, escrito por Ruth Rocha. Partimos do texto literário como elemento provocador, e a partir do imaginário ver a ligação com a realidade do aluno.

Inicialmente, apresenta-se o livro às crianças realiza-se a leitura do título e ilustração, perguntando:

- A ilustração combina com o título do livro?
- O que os meninos estão fazendo?
- O que será que podemos encontrar dentro do livro?

As respostas são registradas no quadro da sala como hipóteses dos alunos que são convidados a ouvirem a história. Os alunos podem ser instigados a registrar as imagens possibilitadas pela narrativa e em seguida a relacioná-las com as de seu bairro. O direcionamento das perguntas leva a pensar em problemas que possam existir no bairro da escola e pensar em formulação de hipóteses, como proposto no Quadro 5.

Na sequência os alunos socializam as respostas e discutem-nas. A partir disso, faz-se o levantamento do que foi apontado pelas crianças na ficha didática para que seja organizado o que precisa ser aprofundado e pesquisado. Realiza-se a problematização sobre onde está situado o bairro em que os alunos moram, que tipo de bairro é, a história dele e como o espaço é ocupado. É possível realizar o registro desta atividade com uso de um mapa em que se identificam cada bairro da cidade, e de um roteiro de perguntas para que façam aos pais e avós, conforme o que consta no Quadro 6.

<sup>8</sup> Utilizamos como referência para elaboração da proposta de exploração da obra de literatura infantil o que propõem Saraiva e Mügge (2006).

<sup>9</sup> Ilustrações de Adalberto Cornavaca. São Paulo: Salamandra, 2001. (Série Marcelo, martelo, marmelo).

**Quadro 5***Refletindo sobre o bairro*


---

Escreva e desenhe algo que não existe em teu bairro e você acredita que deveria ter.

---

Responda as questões abaixo de acordo com teus conhecimentos sobre o bairro em que mora:

Existe calçamento ou asfalto em todas as ruas? Nos conte como é?

Há iluminação pública nas ruas do teu bairro?

As ruas são limpas ou há lixo nelas?

Você se sente seguro no bairro em que vive? Por quê?

Assinale o que há de saneamento básico em seu bairro:

Quando a resposta for NÃO, explique ao lado

Água potável

Sim  Não

Coleta e tratamento de esgoto

Sim  Não

Coleta de lixo

Sim  Não

O livro *O bairro do Marcelo* mostra algo relativo ao saneamento básico? Explique o porquê da tua resposta.

Sim  Não

Depois de ler a história do livro: *O bairro do Marcelo*:

Nos conte quais você considera os principais problemas do seu bairro?

E como esses problemas poderiam ser resolvidos?

Como você pode representar o que respondeu? Em forma de desenho ou de texto apresente aos colegas.

---

Fonte: Ilgenfritz Tosó; Callai; Moraes

**Quadro 6***Pesquisa sobre o bairro*


---

O bairro do(a) \_\_\_\_\_

Pergunte aos seus pais, avós ou vizinhos:

---

Você sabe como era o bairro no início? Houve desmatamento ou queimadas para que as pessoas pudessem se instalar no local?

Como os espaços públicos do seu bairro são utilizados? E o que você pensa sobre isso?

Como foram se desenvolvendo os serviços e o comércio no bairro?

Como é tratado o lixo no bairro?

Há coleta seletiva? Você separa o lixo?

Como podemos auxiliar na redução da produção de lixo?

Faça um desenho que represente um grande problema neste bairro

Escreva um texto dizendo como pode ser resolvido este problema

---

Elaboração: as autoras

As fichas têm consonância com a BNCC, e o objetivo é envolver os alunos sobre o que existe em seu bairro e os problemas, especialmente aqueles percebidos e relacionados às questões socioambientais. O importante é que até aqui trabalhamos com o mundo empírico, com as coisas do lugar. Cabe então ao professor fazer as conexões com os conceitos apresentados com o intuito de efetivar essa relação teoria-prática, preocupando-se com a construção do conhecimento, realizando abstrações e teorizando sobre os problemas.

Como procedimentos, faz-se adequado considerar três aspectos que ao serem trabalhados metodologicamente auxiliam o estudo dos problemas: observar, descrever e interpretar fazendo as abstrações e teorizando, que diz do trabalho com os conceitos que precisam ser sustentados em sua definição pelos conteúdos. Acresça-se a estes procedimentos, o de representar, que pode

ser por várias linguagens e ferramentas de comunicado: mapa, croquis, textos de diferentes gêneros (poemas, contos, crônicas, etc), desenhos, figuras, fotografias, vídeos.

Ao abordar essas questões consideramos a importância de se trabalhar na escola com uma perspectiva de uma educação para formação cidadã, que requer o envolvimento das crianças a se comprometerem com o conhecimento do lugar em que vivem de modo a perceberem os problemas que ali existem. Essa proposta supõe que se articule o conhecimento escolar apresentado pelos itens de conteúdos articulados com aquilo que existe no lugar e que faz parte da vida de quem ali vive. Nesse sentido, apresentamos elementos que embasam a proposta elaborada e o campo teórico de sustentação da pesquisa.

### **3. Fundamentação Teórica**

#### **3.1. Escola, conhecimento e currículo**

Abordar as temáticas curriculares das disciplinas na escola requer ações de como proceder sendo fiéis a um ensino crítico que possibilite os alunos a interagirem em todo o processo de ensino que pode resultar em aprendizagens. Aprendizagens estas que tenham sentido para a vida dos sujeitos, mas para que isso aconteça é fundamental considerar que a escola tem uma proposição curricular a seguir, que a BNCC é uma normativa geral para todo o Brasil, que aliada as demais políticas públicas precisam ser consideradas (Copatti y Andreis, 2020). Na contrapartida dessas normativas legais, interessa-nos destacar que o ensino precisa estar conectado com o mundo da vida dos alunos. O conhecimento pode ser um poderoso instrumento para acolher as crianças e jovens na escola, mas para além disso, deve ser um elemento que lhe possibilite ter as condições efetivas de compreender o mundo tendo acesso ao que a humanidade produziu. Fazer a interseção entre o conhecimento científico, a produção que a tradição nos oferece e os problemas reais do mundo da vida nos leva aquele tipo de educação escolar que nos interessa, em busca de uma justiça social, em que seja oportunizada uma vida digna a todos (Callai, 2000, 2014, 2015; Freire, 1987).

É na escola que crianças e jovens têm acesso ao conhecimento, à tradição. É ela que tem como principal preocupação pensar no futuro dos sujeitos que a frequentam, proporcionando que tenham acesso a conhecimentos que possam lhes empoderar, ou que Young (2007) denomina como “conhecimento poderoso”. Ao romper com a lógica do ensino a partir do conhecimento dos poderosos, na qual somente quem tem mais condições econômicas terá possibilidade de apreender certos conteúdos, o autor propõe que se considere que é na escola que os estudantes aprenderão o que não é possível aprender fora dela. O conhecimento poderoso permite que se compreenda e pense o mundo de outras formas, além de criar condições para que aprenda a participar e se possível transformar o mundo em que vivem (Pagès Blanch, 2012).

Trabalhar com problemas pode ser um caminho e, nesse sentido o primeiro ponto a ser considerado diz de que os problemas sejam reais e não imaginados ou resultantes de proposições externas. Nesse sentido, entendemos a exigência de aliar o conhecimento científico às visões de

mundo, os conhecimentos do senso comum numa interlocução com os temas e conteúdos curriculares (Marques, 2000).

Muitas são as proposições que os professores adotam para trabalhar com problemas, o que exige considerar as singularidades e a universalidade dos problemas e suas manifestações. Elaborar problemas supõem procedimentos estratégicos para alcançar o que está sendo proposto, seja partindo da realidade de vida no lugar, seja a partir dos temas apresentados nos livros didáticos. Confrontar o senso comum com o conhecimento científico é fundamental, podendo emergir daí os problemas, assim como, os caminhos para sua elucidação, com sustentação sólida desde os modos como os problemas se manifestam no lugar até a busca de informações que possibilitam o avanço do conhecimento para formular os entendimentos e elaborar os problemas com consistência. E então, no tratamento do conhecimento que vai sendo gerado e organizado é importante elaborar hipóteses que precisam necessariamente da clareza conceitual.

Ao abordar essa dimensão que consideramos científica no trato dos conteúdos escolares, o trabalho individual, o trabalho em pequenos grupos e no conjunto da turma contém em si o processo de argumentações para justificar as buscas individualmente ou para defendê-las entre os colegas. Esse movimento encaminha a elaboração de novas hipóteses e ou de reafirmar as inicialmente estabelecidas num processo de construção de sínteses.

Estudar e resolver problemas pode ser indicativo de abordar as questões dos cotidianos da vida dos estudantes, mas traz em si a ideia de construção de conhecimentos. Autores (Souto González, 1998; Marques, 1993; Castellar, 2000; Callai, 2005; Cavalcanti, 1998) que trabalham e escrevem acerca disso têm contribuído para que seja possível os professores se dedicarem a ensinar, tendo os conhecimentos científicos como prerrogativas a serem apresentados aos alunos na escola e o olhar para com a realidade vivida. Encontramos em várias experiências este tipo de trabalhos<sup>10</sup>.

Entendemos que trabalhar numa perspectiva de uma educação para formação cidadã requer que se envolvam as crianças de modo a se comprometerem com o conhecimento do lugar em que vivem, e percebam os problemas existentes. O professor, numa proposição e posição hierárquica de condução das atividades da sala de aula faz a articulação do conhecimento científico, proposições curriculares do conhecimento escolar apresentado pelos itens de conteúdos articulados com aquilo que existe no lugar, e que faz parte da vida de quem ali vive, e que de certa maneira pode ser o conhecimento do aluno e de seus familiares (Vygotzky, 1998, Callai, 2000; Veiga, 2006; Young, 2007, 2011).

### **3.2. Trabalhar com problemas socioambientais**

Os problemas são da vida, estão nos lugares, fazem parte do cotidiano da vida das pessoas na escola, na família, no bairro. Importa caracterizá-los de que tipo o são e, neste sentido são muitas as discussões envolvendo o meio ambiente, a natureza, os problemas ambientais. Muito

---

<sup>10</sup> Nós Propomos em Portugal, Geoforo desde a Espanha, Parlamenti degli studenti em Bologna, Itália. A revista IBER Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e História n. 93 de 2018, apresenta vários artigos acerca dessa temática.



dessa discussão está centrada na aparência dos problemas que demarcam sua emergência em lugares específicos, mas sem articulá-los com a sociedade.

Então, os problemas são socioambientais e, como tal se assentam na racionalidade dos grandes conflitos da sociedade moderna gerados pela dinâmica de desenvolvimento econômico e preservação ambiental, e remetem ao cuidado com a terra que é o nosso lar, a nossa casa.

Os problemas não são naturais ou da natureza, pois têm uma complexidade maior e necessária a considerar. Para Puhl (2018, p. 20) a humanidade para satisfazer suas “necessidades biológicas e socioculturais utiliza e consome fontes energéticas, recursos hídricos, florestais, geológicos, dentre outros”. E assim, foi se apossando do planeta e destruindo-o em nome do desenvolvimento e especialmente a partir da modernidade, fazendo uso dele em nome do capital. Antes disso, desde a revolução agrícola o homem busca atender suas necessidades explorando o que a natureza oferece. Na maioria das vezes, há a apropriação sem cuidado com a preservação, além dos fenômenos da própria natureza que promovem sua mudança (Callai y Zeni, 2011; Harvey, 2005; Marx y Engels, 2001).

Faz parte da ideia comum de que o mundo enfrenta diversos problemas denominados ambientais, que se demarcam pela poluição em vários níveis e aspectos, desmatamentos, extinção de espécies, degradação do solo, superpopulação. Alguns problemas se expressam pela urbanização, atualmente cada vez mais acelerada e intensa, inclusive pelo fato de que esta tem acontecido de modo desigual em todo mundo, com problemas que são gerais e que em cada lugar se manifestam de acordo com as características que estes possuem. A segregação/marginalização e favelização de pessoas acontecem no mundo e em cada cidade e o crescimento populacional aliado às atividades econômicas geram ilhas de calor, inversão térmica, no contraponto de infraestrutura precária, problemas de transporte, de habitação (Bauman, 1999, 2009, 2010; Callai y Callai, 2020; Harvey, 2005, 2014).

Mas os problemas são muitos outros também e, alguns, por vezes desconsiderados ou nem percebidos como sem volta, como os lixões com depósitos em lugares inadequados e sem cuidado, o desperdício alimentar, a falta de arborização, o excesso de construções que não permitem escoamento da água da chuva. Pode-se dizer que a vida nas cidades brasileiras, independentemente de seu tamanho (grandes, médias, pequenas), é constantemente ameaçada e que os problemas têm sido tratados de modo inadequado ao bem-estar e vida digna, especialmente porque estão desvinculados das pessoas que ali vivem e sem considerá-los em toda sua complexidade, seja de origem, seja de modo como se manifestam.

Mas há também os problemas que estão fora das cidades e das áreas urbanas, que têm a ver com a agropecuária e suas formas produtivas em nome do desenvolvimento econômico, dos vários tipos de extrativismo, das áreas de reflorestamento com espécies não nativas do lugar, queimadas, assoreamento de rios, poluição da água, do solo, do ar.

Muitas soluções paliativas são apresentadas e, “No contexto da situação de catástrofe, da quase situação apocalíptica, recorre-se à necessidade discursiva da formação das pessoas, apela-se à tomada de consciência com vistas a frear a destruição da vida planetária” (Puhl, 2018, p. 67). Preservar é, de certo modo, um conceito “novo” para a humanidade, principalmente se considerarmos que para que haja uma ideologia de preservação é necessário conhecimento e

mudança de cultura e de comportamento. De certa forma, isso tem relação direta com a perversidade do sistema capitalista e da globalização. Assim, ganha corpo a defesa da necessidade de se pensar em formas de vivermos em uma sociedade que seja mais justa para todos (Bauman, 2005; Santos, 2000; Toso, 2018).

Os problemas ambientais configuram-se não somente como relacionados ao ambiente de forma isolada, pois é indissociável a relação entre homem-natureza-sociedade. Os impactos produzidos pela humanidade provocam mudanças no planeta e a natureza reage na busca da restituição de seu *status quo*. Essas questões são visíveis durante toda a história e especialmente no contexto em que estamos vivendo, com uma pandemia assolando o mundo todo. A segurança que alguns sujeitos, pertencentes a classes sociais mais abastadas, possuíam com relação a terem recursos para enfrentar os problemas que surgiriam em suas vidas, cai por terra numa pandemia, pois “o surto viral interrompe esse senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática” (Santos, 2020, p. 6).

Nós produzimos a sociedade na qual vivemos e somos responsáveis por ela. Caminhamos como escreve Boaventura Sousa Santos para “uma situação de catástrofe ecológica” e por isso a necessidade de pensarmos em ações que possam contribuir com a formação de cidadãos que conheçam o lugar em que vivem e como este lugar se coloca com relação ao mundo global.

Na escola, falar de problemas socioambientais requer que se estabeleça caminhos metodológicos para avançar da aula tradicional e trazer à tona os problemas que acontecem no contexto do mundo atual. E, a partir dos conteúdos curriculares elaborar possibilidades didáticas que encaminhem a pensar pedagogicamente os problemas, que são evidenciados pelos mais variados motivos, e que são em geral problemas globais decorrentes do tipo de desenvolvimento que temos, mas que são localizáveis nos lugares. Isso exige pensar as singularidades de como se manifestam na estrutura da organização espacial nos lugares específicos, e a universalidade a qual se interligam.

### **3.3. Aprender sobre os problemas socioambientais por meio do estudo do bairro**

Para efetivar o estudo dos problemas socioambientais, realizando os procedimentos antes referidos e numa lógica necessária de interligar o mundo empírico com as fundamentações teóricas que sustentam explicações pelo viés da pesquisa científica, estabelecemos a seguir as explicitações dos conceitos que fundam nosso trabalho. Estudar um lugar é motivo para proceder, no processo de ensino, à articulação entre o conteúdo específico, que geralmente é apresentado pelos livros didáticos, ou pelo trabalho sobre determinado tema pelo professor, e a vida cotidiana dos alunos. Essa articulação possibilita pensar o lugar que é do conhecimento do aluno, do qual ele consegue estabelecer conhecimentos que são do senso comum, originado do que vê e do que vive no seu cotidiano. Com essa intenção, é importante destacar os conceitos de lugar, cidade e bairro.

*Lugar*<sup>11</sup>: é um espaço delimitado que tem em si um conjunto de elementos que lhe demarcam as características e o tornam singular. Mas que sempre precisa ser entendido como parte de um espaço maior que o situa num contexto que diz das condições naturais e humanas. O que exige que seja compreendido como resultado de processos de sua constituição, considerando as questões naturais e humanas que envolvem cultura, economia, política, aspectos sociais. Nenhum lugar é neutro, pois é sempre repleto de histórias que podem ser da natureza em si ou humanas em suas complexidades. Para Milton Santos, é importante que se considere que “cada lugar é, ao mesmo tempo objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (1996, p. 273).

No caso deste estudo, nos interessa considerar a cidade<sup>12</sup> (e o município), o bairro como lugares que podem ser interessantes para estudar os problemas socioambientais. Com essa intenção, argumentamos ainda que estudar qualquer fenômeno em um lugar exige que se contemplem aspectos que indiquem a origem dos problemas. E, neste sentido entendemos que, com base em Santos (1996) cada lugar é a sua maneira o mundo, e por isso o que existe no lugar resulta de determinações que também podem estar além dele. O local e o global se confrontam, portanto, no cotidiano da vida dos sujeitos e, para compreender a própria vida e o que é o lugar em que se vive exige-se os distanciamentos necessários para observar, analisar e compreender o que ali existe. Para isso, Santos sugere que se observe que “no plano local, o território, em si mesmo, constitui uma norma para o exercício das ações”, pois que “no plano global, as ações, mesmo ‘desterritorializadas’ constituem normas de uso de sistemas localizados de objetos” (1996, pp. 266-267).

Qual a relação disso com o estudo do lugar com os alunos na escola? Exatamente possibilitar que eles reconheçam o que existe no lugar como parte das suas vidas e de todos que ali vivem, e que compreendam que o lugar não é um espaço isolado do mundo, mas que está inserido num contexto maior. E, que para compreender as coisas do lugar, os problemas e todos os fenômenos que ali acontecem, é preciso conhecer bem o lugar, observando, analisando e interpretando-o. É nele que os estudantes vivem e constroem suas vidas, estabelecendo vínculos, pertencimentos e mesmo distanciamentos (Callai, 2014; Castellar, 2009; Toso, 2018).

*Cidade*: no dicionário<sup>13</sup>, cidade é um substantivo feminino que diz de “aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita, com inúmeras edificações, numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo; urbe”.

Se, na busca do dicionário é essa a definição de cidade, cabe-nos ver também como o conceito é apresentado considerando a estrutura administrativa, e no processo escolar buscar o que os materiais didático-pedagógicos indicam. Mas é importante ainda, compreender como as crianças consideram a cidade (isso é parte da proposta de trabalho indicada adiante nesse texto e em nossas pesquisas). Tomamos como referência em nossas reflexões alguns autores como Carlos

---

<sup>11</sup> Afora existirem variadas concepções acerca do conceito de lugar restringimos aqui definir o que é adotado.

<sup>12</sup> Temos produzido nos últimos anos, vários trabalhos acadêmicos, resultados de pesquisas. É possível citar os três últimos livros da Coleção Cidade: conhecer e interpretar para compreender o mundo da vida. (Callai, Oliveira y Copatti, 2018; Toso, Callai y Oliveira, 2020; Deon, Callai y Oliveira, 2021).

<sup>13</sup> Dicionário Aurélio 2014.

(1994, 2017), Rolnik (1998, 2013), Castellar (2009), Cavalcanti (2001), Harvey (2013, 2014), Lefebvre (2001), Tonucci (2014).

De um modo geral, podemos estabelecer as balizas dos nossos entendimentos dizendo que cidade é uma área delimitada que se constitui como sede de um município (este sendo a divisão administrativa<sup>14</sup> no Brasil) que é composta por uma área urbana e uma área rural. Na cidade, a população vive mais concentrada, sendo um espaço densamente povoado, com característica de urbanização, que supõem infraestrutura e concentração de atividades econômicas, com relações políticas, econômicas, sociais, culturais. As cidades são diferenciadas e apresentam características que as demarcam em suas relações entre as pessoas, com concentração de atividades tecnicamente consideradas do setor secundário (indústrias e fábricas) e terciário (serviços). Essas, são atividades ditas urbanas e que envolvem as pessoas que ali residem. Mas são consideradas também como o centro de decisões de todo o município, por exemplo, sendo o *locus* das sedes de decisões das atividades econômicas tradicionalmente rurais. Isso não quer dizer que as cidades e as populações que ali vivem têm autonomia nas decisões, pois que em um país como o nosso as regras de desenvolvimento passam necessariamente por decisões locais e globais.

As cidades no Brasil apresentam-se com uma hierarquia desde cidades metrópoles mundiais até cidades pequenas que têm ao redor de 3.000 a 5.000 mil habitantes. E, aqui, interessa-nos abordar as cidades médias e pequenas, que na maioria das vezes não são contempladas nos livros didáticos e, por isso mesmo, nossa elaboração de uma proposição metodológica para estudar essas cidades. A qual vai ao encontro de estudos anteriores, conforme o que apresentam Moraes e Callai (2020) sobre o estudo do lugar em uma perspectiva interdisciplinar. Para elas, o conceito de lugar interessa tendo em vista que é “feita na ligação com o texto literário, pois que para além da Geografia e da Literatura, cada um vive em um determinado lugar, que é um território apropriado no contexto do espaço” (2020, p. 9).

Tal abordagem considera o texto literário na relação com os conceitos geográficos e para além deles, tendo em vista a aproximação possível entre a narrativa e as experiências do mundo empírico, as vivências dos sujeitos na sua interação com o meio.

*Bairro:* são as divisões geográficas das cidades compondo espaços com características singulares associadas ao processo de formação e organização das cidades, com as populações residentes que podem ter as possibilidades de uma vida mais comunitária de vizinhança ou de organização social. Podem inclusive ter denominações que assumem as características decorrentes da sua formação histórica original, ou de algum ponto significativo que dê marcas aquele espaço.

Neste sentido, o bairro vai além de uma divisão administrativa e operacional no contexto da cidade e do município e pode ser demarcado por muito mais que isso, com marcas de identidade cultural e pertencimento pelas pessoas, que pela vizinhança se aproximam. A circulação humana faz do bairro um território de vivência no cotidiano, onde é possível que se conheçam, e reconheçam os problemas concretos da vida ali vivida.

---

<sup>14</sup> Divisão administrativa no Brasil, considera o âmbito nacional - que é o país, as diversas unidades da federação denominadas Estados, os municípios, e nestes estão os bairros.

Diante disso, é importante trabalhar com os alunos na escola centrando nesse espaço o olhar e a observação do que existe e dos fenômenos que ali acontecem. A proximidade permite identificar as características concretas do bairro seja em edificações, seja na relação com o ambiente natural, mostrando o que concretamente aquele espaço apresenta. Este conhecimento do senso comum que todos têm, remete a perceber que o que naturalmente existe acerca das edificações, das casas de moradia e das casas para outros fins (igrejas, comércio, por exemplo), dos arruamentos, das praças e lugares de lazer podem ser objeto de busca da compreensão de porque isso acontece ali, assim, desse modo. Agrega-se a isso a dimensão da relação com a natureza, de como essa é tratada no bairro, e a relação de uso, de cuidados (ou não) dos riachos, fontes de nascente de água, área de declive, existência de vegetação.

Interessa-nos perceber este conhecimento do senso comum para, a partir dele, elaborar os entendimentos que respondem além do que e por que é assim. Como cada bairro se apresenta em si e como compõem a cidade, qual seu papel no contexto urbano e no que diz do município como um todo. A relação afetiva e simbólica é motivadora para reconhecer no bairro o que vai além do aspecto administrativo, que também é importante, pois a dimensão política da organização da cidade por vezes subordina interesses locais.

No âmbito da geografia, muitos estudiosos se dedicam a compreender esses recortes espaciais, com discussões importantes para pensar os espaços sociais urbanos, com contribuição significativa de Lefebvre (1975). Na mesma linha Santos (1988, 1996, 2013,) aborda o espaço como resultado das vidas vividas no lugar e sua relação com o global.

Se para a linguagem administrativa e formal o bairro apresenta uma morfologia estrutural, concretamente aparente na paisagem urbana, não se pode desconsiderar que ele tem em si um conteúdo social para além de uma função e das formas que o constituem. Cada bairro considerado como espaço social tem uma aparência que retrata a vida interna e sua ligação com a cidade.

Assim que, o espaço e o tempo são dois conceitos que balizam o entendimento que queremos dar ao estudar os problemas socioambientais, tendo o bairro como espaço que demarca um lugar e um conjunto de população que o habita. Um lugar de pessoas que vivem aproximadas e que têm problemas que precisam ser compreendidos, pois que “A proximidade no espaço e no tempo substituem as distâncias sociais, espaciais e temporais” (Lefebvre, 1975, p. 201).

#### **4. Considerações finais: apontando caminhos didático-metodológicos para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais**

Estas proposições apresentadas no decorrer dessa reflexão são parte de pesquisas que realizamos sobre os Estudos Sociais nos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil, que já têm publicações, que abordam as questões teórico-metodológicas da formação do professor e do ensino realizado neste nível, com crianças. Discute-se, no contexto da pesquisa, sobre trabalhar o mundo da prática, cotidiano das crianças que no Brasil se assentam numa perspectiva denominada de círculos concêntricos para estudo do meio (Toso, Kuhn y Callai, 2018, 2019). Essa ideia de partir do mais próximo, do visível e avançar na medida em que a criança tenha as capacidades de entendimento descarta a possibilidade de estabelecer parâmetros que permitam a criança realizar a produção dos seus saberes articulando teoria e prática, acessando os

conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história e construindo explicações que remetam ao entendimento da complexidade do mundo da vida. Isso pode ser potencializado ao abordar os problemas socioambientais, articulando o senso comum com o conhecimento científico.

Neste recorte das questões das pesquisas em andamento não temos a efetivação da experiência na prática, pois que o momento é de retomada das aulas presenciais e durante mais de um ano e meio não possuímos condições de andar pelo bairro observando e realizando entrevistas. A exclusão à tecnologia, o isolamento social e os cuidados necessários com a pandemia da Covid-19 limitaram muito do trabalho de pesquisa, assim como o acesso das crianças à escola e à realização de tarefas em que a circulação eram fundamental.

Resta-nos, então, elaborar a reflexão argumentando as possibilidades de trabalho considerando as proposições da BNCC. Com referência a habilidade (EF03GE09) que indica que sejam realizadas investigações sobre o uso dos recursos naturais, especialmente sobre os usos da água em atividades cotidianas é possível realizar um trabalho em sala de aula que considere a realidade do aluno, observando como acontece o uso da água no cotidiano. Para isso, supõem-se a necessidade de trabalhar com os conceitos para fazer abstrações e teorizar acerca dos problemas que são caracterizados como comuns/corriqueiros.

Da mesma forma, articula-se a habilidade (EF03GE08) que apresenta a necessidade de relacionar a produção de lixo aos problemas causados pelo consumo excessivo. As atividades desenvolvidas nas escolas, normalmente abordam essa problemática em momentos de campanhas e eventos. Neles o problema é bem caracterizado e inclusive acontecem premiações para soluções ou experiências realizadas. Essa característica é recorrente e os desafios diante da habilidade indicada seria de tornar essa uma postura continuada e considerada nos conteúdos de estudo do bairro e da cidade nas disciplinas de Geografia, História e Literatura. Os conceitos de consumo/consumo consciente e a realidade do que acontece no lugar pode ser discutido no contexto do tema a nível global e das políticas públicas nacionais e locais. Essa pode ser entendida como uma questão cultural e seu estudo realizado por meio da leitura de uma produção literária, pela caracterização de como agem as pessoas, produção de cartilha/flyer, elaboração de registros e relatórios de sínteses.

É possível perceber que as habilidades selecionadas, mesmo sendo da disciplina de geografia ou de história, trazem em si uma perspectiva interdisciplinar. A habilidade (EF03HI01) trata da identificação dos grupos que formam a cidade, o município e região, considerando a formação da cidade e a forma como o espaço é ocupado e construído. Nossa proposta sobre o estudo do bairro pode ser o elemento provocador para registrar o desenvolvimento dessa habilidade. Acresça-se ao já apresentado, a questão de moradores do bairro que sejam refugiados, fenômeno atual e muito presente em todos os lugares no Brasil. A história de cada aluno a partir do que ele percebe, e com entrevistas com pais e familiares pode gerar mapas de localização e de trajetória dos movimentos da família em suas residências, seja de um bairro a outro, seja do rural ao urbano. Essas histórias no seu conjunto podem gerar narrativas significativas sobre o bairro.

E, por fim a habilidade (EF03HI01) que nos provoca a planejar situações que auxiliem na identificação das diferenças entre espaços públicos e privados. Os conceitos de privado e de

público podem ser discutidos desde os direitos e deveres de ser um cidadão que vive num lugar determinado, e em que a vida humana é o dado fundamental e que viver em sociedade requer um conjunto de valores a serem respeitados. O entendimento de que o público não é algo do outro e que uma escola e um bairro em situação de precariedade, precisam ser estudados para compreender o mundo em que se vive. Os espaços privados e os espaços públicos para serem reconhecidos com tal e para serem considerados precisam estar referidos a questões e leis mais gerais.

As proposições da BNCC pela sua normatividade, com a intenção de que o aluno de norte a sul do Brasil aprenda os mesmos conteúdos, pode ser interessante na medida em que ao nosso entendimento o acesso ao conhecimento é básico e necessário para todas as pessoas. No entanto, não se pode desconhecer a grande desigualdade que caracteriza o Brasil, seja em sua dimensão e distribuição territorial da população, seja nas diferenças de acesso aos bens que são produzidos, pois muitos não têm nem o mínimo necessário para viver.

A democratização do acesso ao conhecimento é imprescindível no processo do tornar-se cidadão. Por isso, em nossas pesquisas apresentamos como foco central a formação humana e cidadã e aqui propomos refletir sobre os problemas socioambientais e como desenvolver um trabalho nos Anos Iniciais, com crianças, no espaço formal da escola, considerando o mundo da vida e o conhecimento do mundo da ciência. Ao partirmos do bairro em que os estudantes estão inseridos buscamos respeitar as culturas, as características dos lugares e quem são nossos alunos.

## Referências

- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Jorge Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Jorge Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Jorge Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2010) *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução Eliana Aguiar. Jorge Zahar Ed.
- Callai, H. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In Castrogiovanni, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano* (pp. 83-134). Mediação.
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Cedes, Campinas*, 25(66), 227-247. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.
- Callai, H. C. (2014). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, A. C.; Callai, H. C.; Kaercher, N. A. *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 11. ed. Mediação.
- Callai, H. C. (2015). A questão da cidadania nas séries iniciais. In: Callai, H. C. y Ilgenfritz Toso, C. E. *Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas*. Ed. Unijuí.
- Callai, H. C. y Callai, J. L. (2020) Patrimônio natural e educação escolar. In: Ilgenfritz Toso, C. E.; Callai, H. C. y Oliveira, T. D. *A cidade e as múltiplas interações com o patrimônio, identidade e pertencimento* (pp. 137-150). CRV.

- Callai, H. C. y Zeni, B. S. (2011). A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. *Revista Teoria e Sociedade*, 19(1), 66-81. <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/9/9>.
- Callai, H. C.; Oliveira, T. D. y Copatti, C. (Orgs.). (2018). *A cidade para além da forma*. CRV.
- Carlos, A. F. A. (1994). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. Edusp.
- Carlos, A. F. A. (2017). A privação do urbano e o “direito a cidade” em Henri Lefebvre. In Benach, N. (et. al). *Justiça espacial e o direito à cidade* (pp. 33-62). Contexto.
- Castellar, S. M. V. (2000). A alfabetização em geografia. *Espaços da Escola*, 10,(37), 29-46.
- Castellar, S. M. V. (2009). Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In Pereira, M. G. *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (pp. 37-45). Universidade Academia de Humanismo Cristiano.
- Cavalcanti, L. de S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papyrus.
- Cavalcanti, L. de S. (2001). *A geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia*. Alternativa.
- Copatti, C. y Andreis, A. M. (2020). Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? *GEOPAUTA*, 4(1), 69-91.
- Deon, A. R. (2021). *A escala geográfica como método de ensino para a geografia escolar: a relação entre pensamento e linguagem*. (Tese de Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Deon, A. R.; Callai, H. C. y Oliveira, T. D. (Orgs.). (2021). *A cidade como lugar/espaço para o ensino e aprendizagem*. CRV.
- Ferreira, A. B. de H. (2014). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5.ed. Editora Positivo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Harvey, D. (2005). *A produção capitalista do espaço*. Annablume.
- Harvey, D. (2013). A liberdade da cidade. In Maricato, E. (et. al). *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. Boitempo: Carta Maior.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Martins Fontes.
- Ilgenfritz Toso, C. E. (2018). *Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade*. (Tese de Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Ilgenfritz Toso, C. E.; Callai, H. C. y Oliveira, T. D. (Orgs.). (2020). *A cidade e as múltiplas interações com o patrimônio, identidade e pertencimento*. CRV.
- Ilgenfritz Toso, C. E.; Kuhn, M. y Callai, H. C. (2018). O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica e os círculos concêntricos. *Para Onde!?, Porto Alegre*, 10(1), 220-227. <http://seer.ufrgs.br/paraonde>
- Kuhn, M.; Callai, H. C. y Ilgenfritz Toso, C. E. (2019). Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. *Revista e-curriculum (PucSP)*, 17, 472-491 <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40733>
- Lefebvre, H. (1975). Barrio y vida de barrio. In Lefebvre, H. *De lo rural a lo urbano*. 3. Ed. Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. Centauro.
- Marques, M. O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ed. Unijuí.



- Marques, M. O. (2000). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ed. Unijuí.
- Marx, K. y Engels, F. (2001). *Manifesto comunista*. Boitempo.
- Moraes, M. M. y Callai, H. C. (2020). A educação geográfica em uma perspectiva de interdisciplinaridade: Literatura e Geografia. *Geosaberes revista de estudos geoeducacionais*, 11, p. 318-333.
- Pagès Blanch, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias, investigaciones. *Educación e Filosofia. Uberlândia*, 26, 203-228.
- Puhl, M. J. (2016). *Os princípios republicanos e a educação ambiental*. (Tese de Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Rocha, R. (2011). *Marcelo, marmelo, martelo*. Moderna.
- Rolnik, R. (1998). *O que é cidade? 4.ed.* Editora brasiliense.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. 1. ed. Boitempo.
- Santos. M. (1996). *A natureza do espaço - Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. Editora Hucitec.
- Santos. M. (2013). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Editora Record.
- Saraiva, J. A. y Mügge, E. (2006). *Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental*. Artmed.
- Secretaria de Educação Básica Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB.
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.
- Tonucci, F. (2014). As crianças e a cidade. *Revista Pátio, Grupo A, a. XII, n. 40*.
- Veiga, I. P. A. (2006). Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Papirus.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Young, M. F. D. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101*, p. 1287-1302. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Young, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 30 diciembre 2020  
Aceptado 13 junio 2021

## ***La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019)***

*Current research on Citizenship Education teachers: common concerns and explored paths (2010-2019)*

Sebastián Quintana-Susarte

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: [squintanas@gmail.com](mailto:squintanas@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2346-1657>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>

### **Resumen**

Los estudios centrados en el profesorado continúan siendo fundamentales para comprender y mejorar los problemas vinculados a la práctica educativa. En la última década, la Educación Ciudadana se ha posicionado como un área de especial interés para la investigación educativa y para la Didáctica de las Ciencias Sociales. En este artículo se exhiben los resultados de una revisión de la investigación empírica sobre el profesorado de Educación Ciudadana, publicada entre 2010 y 2019. Su intención es identificar patrones, tendencias, tensiones y eventuales lagunas de conocimiento en este campo. Se utiliza una metodología de *Scoping Review*, que conduce a la selección de 47 trabajos. A partir de su análisis, se extrae información relevante acerca de los problemas explorados, las metodologías empleadas y los principales hallazgos a los que se ha arribado. Entre los resultados destaca como tema recurrente el estudio de las finalidades y propósitos que el profesorado atribuye a la Educación Ciudadana. Del mismo modo, se constata la preeminencia de investigaciones focalizadas en lo que el profesorado piensa y declara, en desmedro de trabajos que indaguen directamente en sus prácticas educativas. En este sentido, se vislumbra la necesidad de contar con una mayor cantidad de investigaciones que aborden dimensiones prácticas relacionadas con la enseñanza de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Enseñanza de las ciencias sociales; Educación Ciudadana; profesorado; docencia; investigación sobre literatura científica.

### Abstract

Teacher-centered studies continue to be essential to understand and improve problems related to educational practice. In the last decade, Citizenship Education has positioned itself as an area of special interest for educational research and for the Didactics of Social Sciences. This article presents the results of a review of empirical research on Citizenship Education teachers, published between 2010 and 2019. Its intention is to identify patterns, trends, tensions, and possible knowledge gaps in this field. A *Scoping Review* methodology is used, which leads to the selection of 47 papers. From its analysis, relevant information is extracted about the problems explored, the methodologies used and the main findings that have been reached. Among the results, the study of the aims and purposes that teachers attribute to Citizenship Education stands out as a recurring theme. In the same way, the pre-eminence of research focused on what teachers think and declare is verified, to the detriment of works that directly investigate their educational practices. In this sense, there is a need for a greater amount of research that addresses practical dimensions related to the teaching of citizenship.

**Key words:** social science education; Citizenship Education; teachers; teaching profession; research of academic literature.

## 1. Introducción

En el presente artículo se propone una revisión de la investigación empírica publicada entre 2010 y 2019 sobre el profesorado de Educación Ciudadana (EC). Se realiza bajo una metodología de *Scoping Review*, entendida como modalidad útil para mapear los alcances de la literatura y rastrear el estado general de la actividad investigadora en un área del conocimiento (Arksey y O'Malley, 2005). No consiste en una revisión exhaustiva destinada a evaluar la calidad de la investigación. Más bien, el propósito es entregar a la comunidad de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), una mirada general hacia las preguntas y caminos que han explorado quienes han investigado al respecto; sintetizar los temas de interés, las perspectivas de investigación asumidas y los marcos teórico-metodológicos empleados.

La revisión se acota a estudios de carácter empírico sobre el profesorado en activo. Se ha establecido como criterio temporal la década 2010-2019, limitando la búsqueda a investigaciones en castellano, inglés y portugués, y publicadas bajo la política de Acceso Abierto. La búsqueda se extiende también a material publicado en actas de congresos de la disciplina, especialmente aquellos organizados por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). La pregunta que ha orientado el examen es: *¿Qué se ha investigado sobre el profesorado de EC en los últimos diez años?; ¿cómo se ha hecho?*

## 2. Fundamentación teórica

En DCS, la investigación que se ocupa del profesorado es clave para comprender los problemas que emergen en la práctica educativa. Allí es posible reconocer dos grandes áreas de interés, aunque estrechamente ligadas: el pensamiento del profesorado y las estrategias de enseñanza.

Para Pagès (1997), la investigación sobre el pensamiento del profesorado “pone énfasis en la práctica ya que considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican” (p.213). Añade que su valor es favorecer que las y los

profesores reconozcan y juzguen los principios que orientan su toma de decisiones. Esto la posiciona como una línea de investigación clave para la mejora y el cambio educativo.

En la literatura del campo es posible hallar este tópico bajo distintas etiquetas: concepciones, percepciones, creencias, ideologías, teorías implícitas, representaciones sociales, entre otras. Todas poseen su propia especificidad y fundamento epistemológico. No obstante, se puede advertir que parten de un supuesto similar: el pensamiento del profesorado influye en sus acciones y repercute en su práctica (Clark y Peterson, 1986). Así, comparten la inquietud por comprender cuáles son los esquemas mentales o sistemas de referencia que emplea para interpretar la realidad y tomar decisiones pedagógicas.

En este sentido, diferentes estudios han constatado que las convicciones, creencias y representaciones sociales del profesorado inciden en los propósitos que atribuyen a la EC y el modo de impartirla (Anderson, Avery, Pederson, Smith, y Sullivan, 1997; Chin y Barber, 2010; Evans, 2006; González, 2009; Knowles, 2018; Knowles y Castro, 2019). En general, estas investigaciones han avanzado en la identificación y tipificación de distintos perfiles, conforme a las finalidades que las y los docentes seleccionan y las estrategias de enseñanza que consideran oportunas. También han evidenciado disímiles grados de coherencia entre sus posturas *a priori* y las acciones que realizan en el aula.

Usualmente, en ellas se proponen clasificaciones. Aunque emplean diferentes rótulos, es posible reconocer que quienes desarrollan estas categorías se acogen a una misma matriz de clasificación: la distinción entre perspectivas conservadoras, liberales y críticas. Del mismo modo, tienden a ubicarlas dentro de un eje que va desde visiones más próximas a la idea de transmisión o reproducción cultural, hasta aquellas más proclives a la transformación cultural (Evans, 2006; Stanley, 2005). Ciertamente ofrecen categorizaciones más finas y complejas, pero por lo general sintonizan con estos criterios de organización.

En lo que respecta a las dimensiones prácticas y estrategias de enseñanza, el conocimiento desarrollado pareciera ser menor. Pagès y Santisteban (2014) apuntan que, pese a la existencia de numerosos estudios referidos al pensamiento del profesorado, son relativamente escasos aquellos que exploran lo que realmente sucede en las aulas. En esta misma lógica, Sant y Pagès (2015) señalan que la investigación que se ocupa del profesorado pocas veces examina las implicancias prácticas de sus percepciones y creencias.

No obstante, existe abundante literatura proveniente del campo de la DCS y la tradición crítica de los Estudios Sociales norteamericanos donde se analiza la importancia de adoptar enfoques de enseñanza basados en el estudio de problemas sociales (Canals, 2018; Evans, 2001; Pagès y Santisteban 2014; Santisteban, 2019). Desde estas perspectivas se ha sugerido el trabajo en el aula a partir de discusiones, conflictos y temas controvertidos (González-Monfort, 2011; Hess, 2008). En efecto, Sant y Pagès (2015) destacan que la investigación empírica ha logrado determinar la incidencia positiva de este tipo de estrategias en el aprendizaje de la participación por parte del estudiantado.

### 3. Metodología

La metodología empleada sigue la estructura de una de revisión de alcance o *Scoping Review*, basada en el marco propuesto por Arksey y O'Malley (2005). De acuerdo con este modelo, el estudio comprende cinco etapas que se explican a continuación.

#### 3.1. Pregunta de investigación y definición de objetivos

La pregunta que guía este trabajo apunta a conocer *¿qué se ha investigado de manera empírica sobre el profesorado de EC en los últimos diez años y cómo se ha hecho?* Para responderla, se formulan dos objetivos. El primero consiste en detectar qué estudios se han desarrollado en esta línea y, el segundo, conocer de qué modo se han hecho y las conclusiones a las que han arribado.

#### 3.2. Identificación de estudios relevantes

En esta etapa se desarrolló una estrategia de búsqueda. En primer lugar, se determinaron los criterios de inclusión/exclusión. Se establecieron los siguientes:

Temática: Educación Ciudadana- Enseñanza de las Ciencias Sociales

Foco de investigación: profesorado en ejercicio / no profesorado en formación.

Tipo de estudio: empírico / no teóricos ni ensayos bibliográficos.

Año de publicación: 2010-2019.

Idioma: castellano, portugués e inglés.

Tipo de publicación: Acceso Abierto.

Posteriormente se seleccionó una serie de conceptos clave. Para esto se utilizaron como guía los Tesoros de la UNESCO y ERIC. Esto permitió una mayor precisión en la revisión y generar distintas fórmulas de búsqueda a partir de la combinación de conceptos y criterios de inclusión/exclusión. El listado de términos fue elaborado tanto en castellano como en inglés y se expone en la Tabla 1. Como se observa, se organizaron en tres niveles. El primero da cuenta del área de interés general, mientras que el segundo y el tercero se vinculan al foco de las investigaciones.

**Tabla 1**

*Conceptos Clave*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Educación Ciudadana	Profesor*	Práctica pedagógica
Educación para la Ciudadanía	Docente	Enseñanza
Formación Ciudadana	Maestr*	Instrucción
Educación Cívica		Estrategia didáctica
Citizenship Education	Teacher	Teaching Practice
Civic Education	Professor	Teaching

*Fuente:* Elaboración Propia.

En un segundo momento se fijaron las fuentes de información. Se decidió indagar en siete Bases de Datos electrónicas. Para ampliar el alcance y pesquisar artículos que pudiesen haber quedado fuera de los primeros resultados, se examinaron ocho revistas científicas vinculadas al campo de la DCS. Adicionalmente, para evitar la pérdida de información relevante publicada en plataformas alternativas a las revistas científicas (*literatura gris*), se resolvió incluir la revisión de actas de congresos de la disciplina. En la Tabla 2 se expone la totalidad de fuentes consultadas.

**Tabla 2**

*Fuentes de información*

Fuente	Descripción
Bases de Datos	Web of Science; Scielo; Redalyc (solo castellano); ERIC; Elsevier (solo inglés); Scopus; Dialnet.
Revistas	Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; REIDICS; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Theory and research in social education; Clio y Asociados. La Historia enseñada; Panta Rei; Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales; Teaching and Teacher Education.
Actas	Simposios de la AUPDCS, IV Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

*Fuente:* Elaboración Propia.

Para la indagación en las Bases de Datos se definieron descriptores de búsqueda aplicando los operadores booleanos AND, OR, NOT y \*. De esta manera se combinaron los conceptos clave en sus distintos niveles, juntamente con los criterios de inclusión/exclusión. El proceso de búsqueda se desarrolló entre los días 11 y 19 de junio de 2020. Los descriptores ingresados en cada una de las Bases de Datos fueron los siguientes:

1. ((“educación ciudadana” OR “formación ciudadana” OR “educación cívica”) AND (docente OR profesor\*) AND (practica pedagógica OR enseñanza)) NOT (“enseñanza superior” OR “formación inicial” OR “formación de docentes”)
2. ((“citizenship education” OR “civic education”) AND (“teacher” OR “professor”) AND (“teaching practice” OR “teaching”)) NOT (“higher education” OR “teacher education”)

La indagación en revistas se llevó a cabo directamente en sus sitios web. Se revisaron los índices de cada uno de los números publicados en el periodo que comprende este estudio. De modo similar se hizo con las actas publicadas de los simposios de la AUPDCS y del IV Encuentro Iberoamericano.

### 3.3. Selección de estudios

El proceso de selección fue organizado en dos etapas. La primera de carácter exploratorio donde se identificaron trabajos que cumplían con los criterios de inclusión/exclusión. Para la búsqueda en las Bases de Datos, se ingresaron los descriptores desarrollados y los filtros ofrecidos por cada una de las plataformas. En el caso de las revistas científicas y actas de congresos, se revisaron sus índices y se fueron seleccionando los trabajos que se ajustaban a los criterios preestablecidos.

Los trabajos hallados en esta primera fase fueron sometidos a una segunda etapa de revisión, de carácter cualitativo, donde se leyeron sus Títulos, Resúmenes y Palabras Clave para evaluar su pertinencia. Los estudios considerados “pertinentes” fueron incluidos para el análisis final que se presenta en este artículo.

### **3.4. Clasificación y organización de la información**

Según plantean Arksey y O’Malley (2005) en esta etapa se busca la extracción de información relevante. Sugieren trazar un marco analítico que facilite la estructuración de un relato descriptivo-interpretativo que resulte coherente, contextualizado y útil. En nuestro caso, el marco analítico se basó en los criterios de clasificación y organización propuestos por Avery y Barton (2017), quienes presentan un examen de la literatura del campo de los Estudios Sociales a partir del análisis de sus secciones: preguntas de investigación; marco teórico; aspectos metodológicos; y resultados.

### **3.5. Síntesis y análisis de la información**

Conforme a este marco se construyó un relato que intenta resumir los hallazgos más significativos que podrían representar una tendencia en la investigación sobre el profesorado de EC. Se trata de un relato que no se detiene en las particularidades o detalles de cada uno de los trabajos analizados, sino que procura recalcar elementos generales y tópicos comunes. No obstante, en algunos casos se exponen aspectos específicos con la finalidad de ejemplificar, contrastar y subrayar elementos de interés.

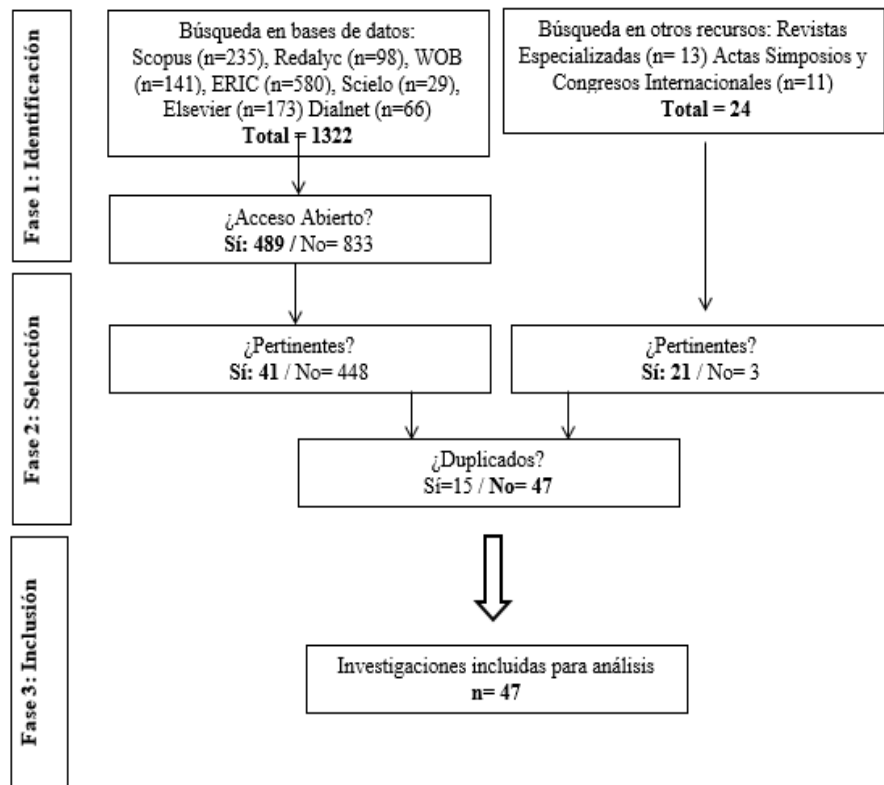
Se configuró una narrativa organizada a partir de cuatro ejes temáticos: problemas y preguntas de investigación; lineamientos teóricos; aspectos metodológicos; y principales hallazgos. En cada uno de ellos se fueron agregando subtemas o categorías. Así, se intentó articular un análisis que informe sobre los caminos que usualmente siguen quienes investigan estas temáticas.

## **4. Resultados**

En la Figura 1 se exhibe el diagrama de flujo que resume la ruta de exploración seguida. Como se observa, en la fase de identificación se hallaron 489 estudios en las Bases de Datos electrónicas y 24 en las otras dos fuentes de información. En total se pesquisaron 513 trabajos que se ajustaban a los criterios iniciales. Luego, en la fase de selección, este número se redujo a 62 investigaciones pertinentes ante los propósitos fijados. Seguidamente se eliminaron 15 trabajos duplicados, lo que arrojó un total de 47 investigaciones que se incluyeron en el análisis final.

**Figura 1**

Diagrama de flujo proceso de selección e inclusión



Fuente: Elaboración Propia.

En la Tabla 3 se exponen los 47 trabajos seleccionados junto a sus datos de origen: autoría, fecha, contexto y ubicación. Se encuentran ordenados según su año de publicación, desde el más antiguo al más reciente. A nivel general se puede indicar que priman las investigaciones de origen europeo y latinoamericano, con especial producción en España y Chile (50% en conjunto). En concordancia con esta tendencia, la mayoría son en castellano (66%), seguidas por las escritas en inglés (32%) y una única investigación en portugués (2%). Puede destacarse que un 75% de los estudios se encuentra publicado en revistas científicas, mientras que el restante 25% se localiza en actas de congresos.

**Tabla 3***Investigaciones seleccionadas*

Nº	Año	Título	Autoría	Ubicación	Contexto
1	2010	Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso	Flanagan, A.; Cerde, G.; Lagos, D.; Riquelme, S.	Última Década, 33	Chile
2	2011	Relato de una investigación: enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001	Meschiany, T.	Clío & Asociados, 15	Argentina



3	2011	Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética	Ochoa, A.	Perfiles Educativos, vol 33 (134)	México
4	2012	Citizenship education in multicultural society: Teachers' practices	Dusi, P.; Steinbach, M., y Messett, G.	Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69	Italia
5	2012	Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º Año de Enseñanza Media	Aceituno, D.; Muñoz, C., y Vásquez, G.	Simposio AUPDCS-2012	Chile
6	2012	La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado	González, G.	Simposio AUPDCS-2012	España
7	2012	Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia	Borghì, B.; Mattozzi, I., y Martínez, R.	Simposio AUPDCS-2012	Italia
8	2012	La formación social y cívica: una mirada al profesorado andaluz	Morales, J.; Puig, M., y Domene, S.	Simposio AUPDCS-2012	España
9	2012	Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile	Villalón, G.	Simposio AUPDCS-2012	Chile
10	2012	¿Qué proponen los profesores de Ciencias Sociales y de Educación para la Ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes	Canal i Cardús, M.; Sant, E.	Simposio AUPDCS-2012	España
11	2013	¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá	Molina-Girón, L.A.	Multidisciplinary Journal of Educational Research, vol 3 (3)	Canadá
12	2013	El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas	Reyes, L.; Campos, J.; Ossandón, L.; Muñoz, C.	Estudios Pedagógicos, vol 39 (1)	Chile
12	2013	¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres	Sant, E.	Enseñanza de las Ciencias Sociales, 12	España

docentes					
14	2014	La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. Percepción de los profesores	Muñoz, C. y Vásquez, G.	Simposio AUPDCS-2014	Chile
15	2014	Del maestro o maestra a las prácticas docentes y de las prácticas docentes a los alumnos	Millán, L., y Sant, E.	Simposio AUPDCS-2014	España
16	2015	Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark	Hahn, C.	Research in Comparative & International Education, vol 10 (1)	Reino Unido/ Dinamarca
17	2015	Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile	Cavieres, E.	Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 20 (67)	Chile
18	2015	Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de Historia en Chile	Muñoz, C., y Martínez, R.	Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol 15 (3)	Chile
19	2015	Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina	Siede, I.; Guglielmino, E.; Fernández, G.; Guinao, D.	Folios, 41	Argentina
20	2015	Citizenship Education – What Geography Teachers Think on The Subject and How They Are Involved?	Esteves, M.	Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191	Portugal
21	2015	La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación	Rodríguez, L.	Folios, 41	México
22	2015	Educación para la Ciudadanía. Una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España	Cordero, C., y Aguado, T.	Diálogo Andino, 47	España
23	2015	Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales	Delgado Algarra, EJ.	Enseñanza de las Ciencias Sociales, 14	España
24	2015	Fostering teachers' professional development for citizenship education	Willemsen, T.M.; ten Dam, G.;	Teaching and Teacher Education, 49	Holanda

			Geijsel, F.; van Wessum, L., & Volman, M.		
25	2016	Civics Is Largely About Politics: The Possibilities and Challenges of a Citizenship Education Pedagogy that Embraces Democratic Politics and Recognizes Diversity	Molina-Girón, L.A.	International Journal of Multicultural Education, vol 18 (1)	Canadá
26	2016	Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile	Salinas, J.; Oller, M.; Muñoz, C.	Foro Educativo, 27	Chile
27	2016	Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO	Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J.	Revista de Investigación Educativa, 34 (2)	España
28	2016	Reclaiming agency: Justice-oriented social studies teachers respond to changing curricular standards	Dover, A.; Henning, N.; Agarwal-Rangnath, R.	Teaching and Teacher Education, 59	Estados Unidos
29	2017	Primary teachers go beyond the Slovak civic education curriculum	Danišková, Z., y Lukšík, I.	Journal of pedagogy, 2	Alemania/Eslovaquia
30	2017	Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile	Cavieres, E.	Cuadernos de Investigación Educativa, vol 8 (2)	Chile
31	2017	Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y Provincia	Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J.	Educación XX1, vol 20 (2)	España
32	2017	Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia	García, C.	Enseñanza de las Ciencias Sociales, 16	Chile
33	2018	Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education	Weinberg, J. & Flinders, M.	British Educational Research Journal, vol 44 (4)	Inglaterra
34	2018	Teachers' Perspectives on Citizenship Education in England	Önal, G.; Öztürk, C., &	Education and Science, vol 43	Inglaterra

			Kenan, S.		
35	2018	Guiding classroom discussions for democratic citizenship education	Schuitema, J.; Radstake, H.; van de Pol, J., & Veugelers, W.	Educational Studies, vol 44 (4)	Holanda
36	2018	Educação geográfica para a formação cidadã	Copetti, H	Revista de Geografia Norte Grande, 70	Brasil
37	2018	Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile	Altamirano, M., y Pagès, J.	Clío & Asociados. La historia enseñada, 26	Chile
38	2018	Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social	Madrid-Hincapié, J.	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	Colombia
39	2018	Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de Educación Infantil y Primaria	de-Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E.	Simposio AUPDCS-2018	España
40	2018	¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global	Tosello, J.; Jara, M.A.; Santisteban, A.	IV Encuentro Iberoamericano DCS	Argentina- España
41	2019	A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis.	Reichert, F. y Torney-Purta, J.	Teaching and Teacher Education, 77	Europa-Asia
42	2019	Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understanding and practices	Sincer, I.; Severiens, S., & Volman, M.	Teaching and Teacher Education, 78	Holanda
43	2019	An elementary social studies teacher's quest to develop democratic citizens: the boundaries of ambitious teaching	Heafner, T.L.; Norwood, J.	The Journal of Social Studies Research, 43	Estados Unidos
44	2019	Training and educational practice of secondary school teachers in Lubango, Angola	Caluvi, M.; González-Monteagudo, J.	Educação e Pesquisa, vol. 45	Angola
45	2019	Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en	Morras, V.	Clío & Asociados. La historia enseñada, 28	Argentina

profesores de historia					
46	2019	What Does It Mean to Be a Citizen? A Comparative Study of Teachers' Conceptions in Spain and Chile	Martínez-Rodríguez, R.; Muñoz-Labraña, C.; Sánchez-Agustí, M.	Education as Change, vol 23	Chile
47	2019	Las concepciones de los docentes de enseñanza secundaria sobre el conflicto colombiano y la educación para la paz	Aponte, C.	Simposio AUPDCS-2019	Colombia

*Fuente:* Elaboración Propia. Artículos organizados según año de publicación.

## 5. Discusión de resultados

En este apartado se expone una discusión de resultados a través de un relato descriptivo-interpretativo organizado según los cuatro ejes temáticos fijados en el marco analítico. A lo largo de la exposición se va haciendo referencia a distintos estudios de la muestra, identificándolos con los números asignados en la Tabla 3.

### 5.1. Preguntas y problemas de investigación

Las preguntas y problemas que se abordan pueden organizarse en tres grandes grupos. En primer lugar, se encuentran las investigaciones que centran su atención en el pensamiento del profesorado y en lo que declara respecto a la EC. Luego se encuentran los estudios cuya pretensión es indagar en las prácticas educativas de las y los docentes. Finalmente, un tercer grupo lo constituyen los trabajos que se mueven entre ambos niveles, ocupándose tanto del pensamiento como de las prácticas. Los estudios ubicados en cada grupo pueden observarse en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Clasificación de artículos según problema de investigación*

Pensamiento del profesorado	Practica Educativa	Investigaciones Combinadas
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-14-16-17-19-20-21-22-23-24-26-28-29-30-31-32-33-36-37-39-40-41-42-44-45-46	18-35	11-12-13-15-25-27-34-38-43-47

*Fuente:* Elaboración Propia.

*Investigaciones sobre lo que el profesorado piensa y declara.* Corresponde al conjunto más numeroso. En efecto, reúne al 75% del total. Su foco suele situarse en las creencias, representaciones sociales o concepciones del profesorado sobre la EC. Tienden a preguntarse por las finalidades que le atribuyen y las estrategias de enseñanza que consideran apropiadas. Se trata de trabajos que pretenden examinar lo que el profesorado piensa y lo que dice hacer. Por esta razón operan en un nivel declarativo, es decir, no precisan del ingreso al aula o de la observación directa de las prácticas educativas. En esta categoría se sitúan, por ejemplo, aquellos trabajos que

exploran el pensamiento del profesorado sobre la asignatura de EC y sobre el rol de las escuelas en la formación de nuevos y nuevas ciudadanas. A veces solicitan a sus participantes seleccionar o jerarquizar diferentes propósitos de la EC.

*Investigaciones centradas en las prácticas educativas.* Es el grupo más reducido dentro de esta revisión. Únicamente en dos investigaciones se identificó como foco principal la práctica educativa. En ambos casos se presta especial atención al ejercicio docente y las actividades desarrolladas en el aula. Su intención es preguntarse cómo el profesorado implementa la EC; qué hacen y cómo lo hacen. Indagan en las estrategias de enseñanza que emplea el profesorado, en las dinámicas que se producen en la sala de clases y en el modo como las y los docentes gestionan un aula de EC.

*Investigaciones combinadas.* En este tercer grupo se incluyen los estudios que buscan examinar un problema educativo tanto desde el pensamiento como desde la práctica del profesorado. Alrededor del 20% se inscribe en esta categoría. Son trabajos que tienden a seguir una estructura similar: en un primer momento se preguntan por lo que el profesorado cree o piensa sobre la EC, para luego inquirir por lo que ocurre en la práctica. Su preocupación se centra en asuntos como la incidencia del pensamiento de las y los profesores en sus respectivas prácticas y analizar las posibles consistencias o inconsistencias entre lo que se dice hacer y lo que finalmente se hace.

## 5.2. Lineamientos teóricos

A partir del análisis realizado es factible reconocer tres elementos que configuran el soporte teórico en este tipo de investigaciones. El primero es la discusión sobre diferentes concepciones y formas de abordar la EC. El segundo es la reflexión en torno a los propósitos educativos de la EC y los marcos normativos nacionales e internacionales que la regulan. Un tercer elemento es la fundamentación acerca de las metodologías, estrategias o enfoques para la enseñanza de la ciudadanía.

*Concepciones y formas de abordar la Educación Ciudadana.* Ofrecer una definición de lo que se entiende por EC y distinguir diferentes modelos de abordarla, es uno de los tópicos más comunes en la fundamentación teórica propuesta en estos trabajos. Por lo general se observa la intención de dar cuenta de la existencia de múltiples aproximaciones, las que se distinguen por el tipo de propósitos que persiguen, el perfil de ciudadano o ciudadana que aspiran a formar y las estrategias pedagógicas que utilizan para conseguirlo.

En este terreno, los marcos de referencia que habitualmente se emplean son los desarrollados por Westheimer y Kahne (2004) y por Kerr (1999). En menor medida, es posible destacar la utilización del modelo desarrollado por Bolívar (2007), especialmente en el contexto iberoamericano. Es común que las investigaciones sostengan su análisis e interpretación de resultados en las tipologías presentadas en estos trabajos de referencia. Bajo esta lógica operan investigaciones como 12, 13, 18 y 26. Conforme a lo anterior es frecuente que se expliquen los resultados valiéndose de las categorías de ciudadanía *personalmente responsable, participativa y orientada a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2004) o bien a través de la distinción entre

interpretaciones *máximas* o *minimas* de la EC (Kerr, 1999), o de la concepción *minimalista* y *amplia* de la ciudadanía (Bolívar, 2007). Esta estrategia es empleada en estudios como 7, 15, 17 y 23.

Otro aspecto remarcable es la pluralidad de conceptos que se utiliza para aludir a un tipo de una ciudadanía que va más allá de una condición jurídica. En esta línea emergen términos como *ciudadanía crítica*, *ciudadanía activa* o *ciudadanía democrática*, entre otros. Si bien cada autor y autora justifica su elección, es posible notar que todas comparten una mirada crítica respecto a la ciudadanía y educación cívica tradicionales, enunciando propuestas conceptuales alternativas.

También es interesante la presencia de estudios que abordan el problema de la ciudadanía y de la EC desde una perspectiva multicultural. En general, estos trabajos se desarrollan en contextos educativos de diversidad cultural o étnicamente diversos (16, 25 y 42). Desde un punto de vista teórico, suelen situarse desde el marco conceptual provisto por Banks (2004), donde se proponen claves para repensar la EC desde una lógica multicultural.

Un último modelo teórico que se evidencia es el propuesto por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en el marco del Estudio Internacional de Cívica y Educación Ciudadana (Shulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti, 2016). Las investigaciones que acogen este modelo, emplean su sistema de categorías para identificar los conocimientos y actitudes vinculadas al ejercicio de la ciudadanía y la valoración de la democracia (16, 32 y 41).

#### *Marcos normativos de la EC*

La implementación de la EC en las escuelas debe ajustarse a una normativa y un currículum determinado. Por esta razón la mayoría de las investigaciones reservan una sección de su apartado teórico para puntualizar estos temas. En algunos casos esto da lugar a una reflexión sobre políticas educativas y reformas curriculares. Esto puede apreciarse en investigaciones como 14, 19, 29, 33, 37. Suelen mencionarse ejemplos internacionales y discutirse las orientaciones que al respecto han desarrollado entidades supranacionales como la Unión Europea, la UNESCO y el Banco Mundial, como ocurre en trabajos como 6, 8, 22 y 24.

En las investigaciones del ámbito anglosajón es recurrente la alusión al denominado *Informe Crick*, entendido como un referente que inaugura una nueva era en la EC, caracterizada por la ampliación de sus propósitos formativos y basarse en la concepción de *ciudadanía activa* (Crick, 1998). Comúnmente se utiliza para situar un punto de inflexión o ruptura entre la educación cívica tradicional y la EC moderna. Este tipo de referencias puede hallarse en las investigaciones 11, 33, 34.

*Estrategias o enfoques de enseñanza de la ciudadanía.* Esta dimensión teórica es abordada en un grupo menor de investigaciones. En ellas se reconoce la influencia de ciertos lineamientos teóricos procedentes del campo de los Estudios Sociales norteamericanos, donde se promueve una enseñanza de la ciudadanía a partir del trabajo con problemas sociales y temas controvertidos (Levstik y Tyson, 2008). Algunos estudios analizan las implicancias de trabajar con conflictos sociales y con discusiones en el aula (25 y 35). Como referente común aparecen los trabajos de Hess (2008) y de Hess y Avery (2008). Mediante estas aproximaciones las y los autores pretenden subrayar la importancia de estas metodologías en el desarrollo de una educación para la ciudadanía democrática.

Otra aproximación teórica hacia los enfoques de enseñanza puede hallarse en investigaciones que apuntan a caracterizar determinados estilos docentes en función de sus prácticas pedagógicas. Esto ocurre, por ejemplo, en la investigación 26 donde se categoriza a partir del modelo de perfiles docentes generado por Benejam (1997), quien distingue entre estilos de tradición positivista, humanista y crítica. Algo similar se plantea en la investigación 9 que utiliza como esquema de interpretación el trabajo de Pagès (1994) que diferencia entre perspectivas técnicas, prácticas y críticas de enseñanza. Igualmente, puede mencionarse la investigación 1 que categoriza a partir del modelo de Cerda, Egaña, Magendzo y Varas (2004) que distingue entre la formación para una ciudadanía política, social, activa o crítica.

### 5.3. Aspectos Metodológicos

A nivel de *metodología* se debe señalar que la gran mayoría de las investigaciones se articula desde una perspectiva cualitativa (79%). Las de carácter cuantitativo representan un 9% del total. En tanto, los trabajos que optan por una aproximación mixta alcanzan un 12%.

En concordancia con lo anterior, se reconoce una amplia preferencia por métodos orientados a la comprensión. Es decir, que priorizan enfoques dirigidos a captar el sentido o los significados que las personas otorgan a sus acciones y a sus contextos (Sabariego, Massot y Dorio, 2016). El método que más se repite es el *estudio de casos* (44%). La modalidad de estudio colectivo de casos es la más habitual (por ejemplo, 12, 21, 34 y 44), aunque también se presentan estudios basados en la experiencia y práctica de un único docente (25, 27 y 43).

En segundo lugar (24%), se encuentran aquellos trabajos factibles de definir como *estudios de encuesta*, que persiguen describir o generar una primera aproximación a una realidad educativa particular (Torrado, 2016). De acuerdo con este tipo de finalidad, es posible incluir en este grupo aquellos trabajos que siguen una modalidad de investigación más cuantitativa (como 29, 31 y 41). Sin embargo, algunos trabajos que se definen como cualitativos también pueden agregarse a este grupo, en tanto se centran en la descripción y el levantamiento de diagnósticos.

Otros métodos que se utilizan son los estudios *narrativo-biográficos* (2, 4 y 28), *fenomenológicos* (26, 32 y 37) y de *teoría fundamentada* (1, 34 y 47). En su conjunto, constituyen un 19% del total. Se cuenta también con un trabajo desarrollado en la modalidad de *investigación-acción* (24), otro con enfoque *etnográfico* (45) y también un estudio *Delphi* (8). Finalmente, se debe agregar un grupo menor de investigaciones (5%) que no ofrecen suficiente información como para identificar su enfoque.

En relación con las técnicas de recogida de información utilizadas, puede observarse la Figura 2. La entrevista semiestructurada es la predilecta. En efecto, un 75% de las investigaciones la emplean. La segunda que más se usa es el cuestionario, en un 40% de las investigaciones. Usualmente las y los autores los desarrollan combinando preguntas abiertas y cerradas. La tercera herramienta empleada con mayor frecuencia son las observaciones. Se utilizan en un 28% de los estudios. Por lo general se trata de observaciones de clase donde quien investiga genera registros a partir de notas de campo o pautas prediseñadas.

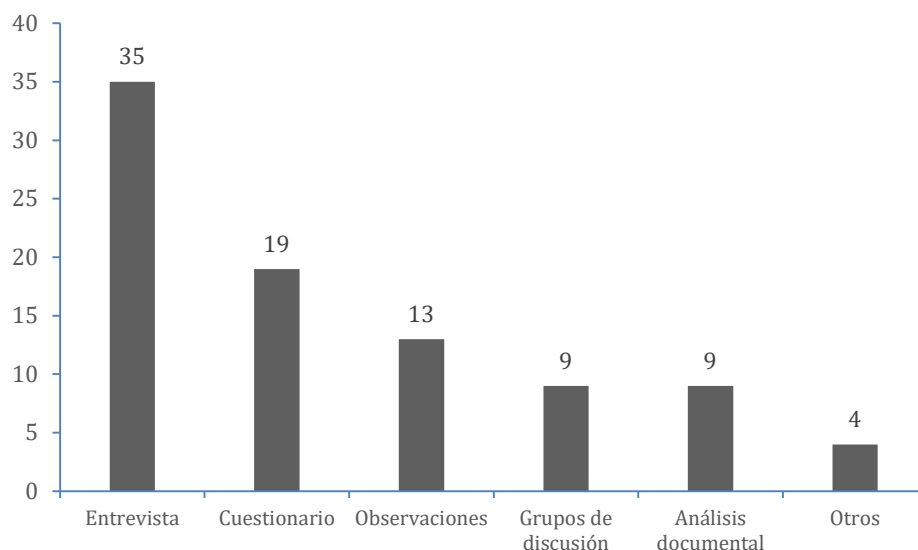
Otros instrumentos que se utilizan, aunque con menor frecuencia, son los grupos de discusión y el análisis documental. Ambos se emplean en un 19% de las investigaciones. Un último



grupo de técnicas, identificado como “otros”, incluye materiales desarrollados por el profesorado en el marco de una investigación (por ejemplo, construcción de narrativas y desarrollo de material pedagógico), aunque la frecuencia con que se utilizan es bastante baja (8%).

**Figura 2**

*Frecuencia de utilización de las diferentes técnicas de investigación*



*Fuente:* Elaboración Propia.

## 5.4. Resultados que se reportan

### *Investigaciones sobre lo que el profesorado piensa y declara*

Como se señaló inicialmente, este tipo de trabajos presta especial atención al problema de las finalidades que el profesorado atribuye a la EC. En primer lugar, resulta interesante apuntar que diferentes estudios concuerdan en que las visiones de ciudadanía y EC que posee el profesorado son muy variadas y obedecen a su propia orientación política, supuestos ideológicos y posicionamientos morales (12, 17, 19, 33, 39 y 45).

A nivel general, los resultados coinciden en que el profesorado considera como uno de los propósitos centrales de la EC que sus estudiantes aprendan a participar al interior del sistema democrático y animar el compromiso ciudadano (1, 6, 7, 10, 11, 16, 25, 31 y 46). En los trabajos donde los resultados se expresan a través de las categorías de Westheimer y Kahne (2004), parece haber coincidencia en que se favorecen modelos de ciudadanía personalmente responsable y participativa (15 y 33). Esto concuerda con aquellos estudios donde se concluye que las y los docentes impulsan el aprendizaje de derechos y responsabilidades ciudadanas e institucionalidad política (23, 37 y 41).

Algunas investigaciones postulan que entre el profesorado existe una baja tendencia a relacionar la EC con propósitos de transformación de la realidad y predominan visiones minimalistas de la ciudadanía (12, 26 y 31). No obstante, otros llegan a concluir que se sitúan más próximos a un enfoque maximalista, ligado a la promoción de una ciudadanía activa (7, 9, 11 y 29). Asimismo, distintos trabajos destacan el interés que tienen las y los docentes en transitar

hacia modelos de EC más críticos y su preocupación por una formación ciudadana democrática y orientada hacia la justicia social (13 y 40).

Son varias las investigaciones que concluyen que el profesorado atribuye a la EC el objetivo de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico (5, 22, 28, 34 y 41). En esta misma lógica, se indica que las y los docentes declaran hacer uso de estrategias pedagógicas que estimulan el pensamiento crítico y la participación, por ejemplo, a través de debates y discusiones sobre problemas o conflictos sociales (4, 8, 10, 17, 27, 31 y 41).

#### *Prácticas pedagógicas*

Entre estos estudios es posible reconocer como conclusión común que el profesorado tiende a educar en ciudadanía a través de modelos de enseñanza tradicionales, que priorizan la transmisión y reproducción de conocimientos (18, 36, 38 y 44). Al respecto, se indica que existe la propensión a que las y los docentes tomen un rol protagónico en la clase, mientras que las y los estudiantes asumen un papel pasivo o secundario (18 y 35).

Otro resultado habitual es la distancia entre lo que el profesorado declara y lo que finalmente realiza en el aula. Generalmente este tipo de investigaciones develan ciertas inconsistencias o desajustes entre los posicionamientos a priori y las prácticas de enseñanza que se implementan. Sostienen que se atribuyen objetivos más críticos a la EC, pero las prácticas o estrategias didácticas se hallan más cercanas a modelos transmisivos (9, 12, 13, 16, 25, 37 y 47). Únicamente en la investigación 15 se postula un nivel de coherencia más alto entre lo que el profesorado declara y sus prácticas.

A nivel de estudio de metodologías de enseñanza, es posible subrayar los resultados que refieren las dinámicas de comunicación en el aula. En ellas surge como asunto de interés el tipo de discusiones que se genera, el rol que asume el o la docente, y el espacio que se brinda para la participación del estudiantado. Las investigaciones 15, 18, 25 y 35 coinciden en que un clima cerrado de aula, donde el profesorado monopoliza la palabra y ejerce una fuerte regulación de las discusiones, reduce y condiciona la participación del estudiantado. Por tanto, sugieren favorecer climas de aula abiertos, donde prevalezcan dinámicas comunicativas que alienten la participación activa y las discusiones auténticas, correguladas entre docentes y estudiantes.

#### *Otros resultados relevantes*

En los trabajos analizados emergen otros resultados de relevancia, destacándose tres en particular: los ligados a la diversidad cultural o multiculturalidad; los que examinan la EC en vínculo con la Geografía; y los que abordan dimensiones de la política educativa y el currículo de EC.

En relación con la mirada multicultural, la evidencia exhibe que el profesorado valora positivamente la existencia de diversidad en la sociedad y en sus aulas. Sin embargo, los estudios 16, 25 y 42 coinciden en que prevalece una mirada acrítica y despolitizada de la diversidad cultural, es decir, las y los docentes rara vez la abordan desde cuestiones relacionadas con la desigualdad, la injusticia social y las relaciones de poder. Proponen avanzar hacia una EC sensible ante la diversidad, que incorpore las trayectorias familiares y experiencias de migración del propio estudiantado (16); transitar hacia un enfoque crítico del multiculturalismo (25); y politizar la discusión acerca de la diversidad en clases (42).

Dos estudios (20 y 36) examinan vínculos entre la EC y la Geografía. En ambos se reconoce el potencial de esta materia para trabajar temas de EC, tales como educación ambiental, población, migraciones, diversidad cultural y urbanización. No obstante, el profesorado expresa dificultades prácticas para conectarla con la enseñanza de la ciudadanía, ya sea por falta de preparación o por limitaciones materiales. Esto termina por disociarlas. Por este motivo, proponen transitar hacia una geografía ciudadana (36) y favorecer el pensamiento geográfico en el análisis de los problemas sociales locales, regionales y globales (20).

En aquellas investigaciones donde se problematizan aspectos de la política educativa y el currículum, se repiten ideas acerca de la debilidad en la formación inicial y continua del profesorado (3, 12, 14, 33 y 39). Incluso, en algunos casos, quienes participan perciben un relativo abandono de la EC en el sistema educativo e interpretan que sus autoridades la conciben como una asignatura de importancia secundaria y que pareciera depender de la buena voluntad o habilidad de cada docente (1, 19, 33 y 34).

Emerge también el tópico de la intervención docente en el desarrollo curricular. En algunos estudios el profesorado denuncia la escasa o nula participación que han tenido en los procesos de definición del currículum (17) y acusan falta de autonomía en la toma de decisiones instruccionales y curriculares (43). En una lógica similar, en diferentes investigaciones las y los profesores manifiestan desconocimiento de los lineamientos curriculares sobre EC, o bien, los consideran insuficientes, imprecisos, contrarios a sus principios o lejanos a sus expectativas (3, 12, 21, 32 y 37).

En la vereda opuesta, investigaciones como 24 y 28 exhiben cómo la intervención activa de docentes en el desarrollo curricular puede favorecer sus conocimientos teóricos y prácticos sobre EC, a la vez que contribuye a fortalecer su agencia, compromiso y profesionalismo pedagógico. Lo anterior sintoniza con ciertas posibilidades que visualiza el profesorado para reorientar su práctica hacia una EC más crítica. Allí remarcan la importancia de ir más allá de las prescripciones curriculares y abordar aspectos relevantes para la formación ciudadana que no forman parte del plan de estudios (1,12, 17, 28, 29 y 43).

## 6. Conclusiones

Esta revisión de literatura surgió con el propósito de responder a la pregunta: *¿Qué se ha investigado sobre el profesorado de EC en los últimos diez años?; ¿cómo se ha hecho?* Su principal contribución es presentar evidencia sobre cuáles han sido los problemas que han preocupado a quienes investigan en esta área, ofrecer una síntesis de los marcos teóricos y metodológicos que se utilizan y describir sus principales hallazgos. En este sentido, se espera que la información presentada sea de utilidad para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo de la DCS y la EC.

A nivel de resultados, los datos muestran que prevalecen las investigaciones que ponen énfasis en lo que el profesorado piensa y declara y, en menor medida, las que examinan sus prácticas de aula. Esto coincide con lo expresado por Pagès y Santisteban (2014) y por Sant y Pagès (2015). Se percibe, además, que el tema que se ha estudiado con mayor frecuencia es el de las finalidades que el profesorado atribuye a la EC y cómo piensa su enseñanza.

Entre los estudios que abordan dimensiones prácticas de la EC, se postula que tiende a haber contradicciones entre los posicionamientos que las y los docentes declaran y lo que finalmente realizan. En esta misma línea se señala que el profesorado afirma *a priori* posturas críticas, mientras sus prácticas permanecen más próximas a un modelo tradicional de transmisión de conocimientos. Estos resultados concuerdan con lo planteado en el trabajo de Evans (2006) acerca de las distancias entre lo que el profesorado dice y hace.

En lo que respecta a presupuestos teóricos, se distingue la utilización de modelos conceptuales que reconocen diferentes aproximaciones hacia la EC, como los desarrollados por Westheimer y Kahne (2004), Kerr (1999) y Bolívar (2007). También se observan múltiples referencias a los marcos normativos nacionales e internacionales que regulan la EC, tales como el Marco Europeo y el Informe Crick. Con menor frecuencia se ofrecen fundamentaciones teóricas ligadas a estrategias o enfoques para la enseñanza de la ciudadanía.

Desde el punto de vista metodológico, se observa una clara preferencia por estudios desarrollados a través de enfoques cualitativos. La entrevista semiestructurada, los cuestionarios y las observaciones son las técnicas de investigación predilectas.

En relación con los resultados que se reportan, es posible subrayar que el profesorado otorga gran importancia al aprendizaje de la participación ciudadana y animar el compromiso de sus estudiantes con los asuntos públicos. Destaca también la relevancia que le atribuyen a la EC como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado.

La revisión realizada también permite reconocer temas poco explorados o ciertas lagunas de conocimiento que convendría abordar en futuras investigaciones. En primer lugar, se remarca la necesidad de diseñar una mayor cantidad de estudios sobre las prácticas educativas del profesorado, dejando de priorizar exclusivamente el estudio de su pensamiento o representaciones sociales. Con este fin, podría ser útil diversificar los diseños metodológicos y variar las técnicas de recogida de información.

Del mismo modo se evidencia la escasa actividad de investigación interesada en los vínculos entre la EC y la enseñanza de la Geografía. Asimismo, llama la atención la ausencia de estudios que indaguen asuntos relacionados con la ciudadanía y el género o que pongan acento en temas como el racismo, las minorías y la exclusión social. Sin duda, explorar estos caminos es una tarea pendiente que debe asumir la investigación futura.

Finalmente, es necesario reconocer algunas limitaciones que pueden afectar las interpretaciones y conclusiones aquí expuestas. La búsqueda se focalizó en estudios publicados en revistas de Acceso Abierto y material derivado de congresos de la disciplina. Esto puede incidir en que trabajos publicados bajo otras modalidades hayan quedado fuera del alcance de esta revisión. No obstante, se ha realizado un esfuerzo por diversificar las herramientas de búsqueda e indagar dentro de la literatura gris. Igualmente, un posible sesgo pueda hallarse en los descriptores de búsqueda desarrollados que puedan haber omitido algunas investigaciones. Sin embargo, se intentó probar diferentes estrategias hasta lograr una que arrojara resultados satisfactorios.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, C., Avery, P., Pederson, P., Smith, E., y Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodolog*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Avery, P., y Barton, K. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research en M. McGlinn Manfra, & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. (Ed.). (2004). *Diversity and Citizenship Education*. Jossey-Bass.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social en P. Benejam, & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). ICE/ Horsori.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Canals, R. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament disciplinari o a partir de problemes? *Revista Catalana de Pedagogia*, 63-87. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/338015>
- Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. LOM.
- Chin, K., y Barber, C. (2010). A Multi-Dimensional Exploration of Teachers' Beliefs About Civic Education in Australia, England, and the United States. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 395-427. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473432>
- Clark, C. P., y Peterson, B. P. (1986). *Teacher's thought processes. Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final report of the Advisory Group on Citizenship*. Qualifications an Curriculum Authority.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435. <https://doi.org/10.2307/20054170>
- Evans, R. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Currículum. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (pp. 291-309). State University of New York.
- González, G. (2009). ¿Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía? Ideas desde Cataluña. En M. R. Avila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.) en *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 69-76). Pàtron.
- González-Monfort, N. (2011). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Interinacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. En J. Pagès, & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse en L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 124- 136). Routledge.
- Hess, D., y Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. En J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *International handbook on education for citizenship and democracy* (pp. 506-518). Sage
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Comparison. *The School Field*, 10(3-4), 5-32.
- Knowles, R. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies, *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Knowles, R., y Castro, A. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, (77), 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Levstik, L., y Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación* (pp. 209-225). ICE- Horsori.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales en J. Pagès, & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2016). Métodos de investigación cualitativa en R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 285-320). La Muralla.
- Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer Open.
- Stanley, W. B. (2005). Social Studies and the Social Order: Transmission or Transformation? *Social Education*, 69(5), 282-286.
- Torrado, M. (2016). Estudios de Encuesta en R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 223-250). La Muralla.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 05 diciembre 2020  
Aceptado 20 octubre 2021

## ***Formación docente en Costa Rica y conocimientos históricos del estudiantado que inicia la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales***

*Teacher training in Costa Rica and historical knowledge of Teaching of Social Studies Bachelor Degree students*

Jéssica Ramírez Achoy

*Universidad Nacional de Costa Rica*

*Email: [jessica.ramirez.achoy@una.cr](mailto:jessica.ramirez.achoy@una.cr)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-3006>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.210>*

### **Resumen**

El artículo es producto de una tesis doctoral que se centró en el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente en Costa Rica. En el escrito se analizan los conocimientos históricos y las experiencias de aprendizaje con las que llega el futuro profesorado a la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales de la Escuela de Historia, en la Universidad Nacional, y que influyen en las formas de construir las narrativas sobre el pasado. También se estudian las experiencias en la materia escolar de Estudios Sociales, con el fin de valorar los discursos sobre la historia que se construyeron en la etapa de secundaria. A pesar de las investigaciones en pensamiento histórico y formación inicial, en Costa Rica poco sabemos qué se aprende de historia en el colegio y cómo se utilizan esos aprendizajes para analizar el pasado.

El estudio se realizó a través del modelo de conceptos del pensamiento histórico de Peter Seixas y se evaluó su alcance en el estudiantado que inició la carrera en 2019. La metodología se basa en una investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo de tipo analítico-comprensivo que guió el proceso de recolección de datos a través de un taller participativo y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática y teórica, de esta última se aplicó la codificación abierta, axial y selectiva. Se concluye que el profesorado en formación inicia la carrera con conocimientos históricos centrados en épocas presentes, lo cual se puede potenciar en la malla curricular de la carrera para desarrollar el pensamiento histórico.

**Palabras clave:** currículo; didáctica de la historia; formación inicial docente; Estudios Sociales; pensamiento histórico.

---

### Abstract

The research is the result of a doctoral thesis that focused on the development of Historical Thinking in initial teacher training in Costa Rica. In the article we analyze the Historical Thinking and learning experiences of students of Universidad Nacional. Despite research in historical thinking and initial training, in Costa Rica we don't have research about history learning in School and how these learnings are used to critically analyze the past. In our research, we also studied the experiences in Social Studies in High School in order to analyze the narrative in history. The study was carried out through the model of concepts of Historical Thinking by Peter Seixas with students who began the degree in 2019. The methodology was qualitative, and the data was collected with a Workshop with the students and a Questionnaire with open and closed questions through the techniques of Grounded Theory. It is concluded that the teachers in training begin the career with an historical thinking which is an advantage to develop the historical thinking.

**Key words:** curriculum; History Didactics; initial training; Social Studies; Historical Thinking.

## 1. Introducción

El objetivo de este artículo es averiguar y analizar el aprendizaje de la historia y el pensamiento histórico a partir de las experiencias de secundaria del estudiantado que ingresa a la carrera Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, en Costa Rica. La importancia del escrito radica en analizar los conocimientos sobre historia con los que ingresa a la universidad el futuro profesorado.

Para Pagès (2009) el desarrollo del pensamiento histórico en la primaria y secundaria tiene como obstáculos la centralidad del contenido en los procesos de aprendizaje, la urgencia del profesorado por concluir los temas asignados en los programas de estudio y las pruebas estandarizadas, por esta razón se indaga qué tanto se aprendió de historia y cómo estos conocimientos son aplicables a la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales.

Lo anterior adquiere relevancia cuando vemos que durante los cuatro años de duración del plan de estudios (Universidad Nacional [UNA], 2017), las visiones históricas predominan en la carrera, pues la Escuela de Historia ejerce control sobre el 55 % de los créditos que matriculan las y los estudiantes de Estudios Sociales. Un 18 % de los créditos corresponde al área de pedagogía y un 7 % lo imparte la Escuela de Ciencias Geográficas. El restante 20% corresponde a materias como humanidades o idioma. No sabemos, sin embargo, con cuáles conocimientos llega el estudiantado a la carrera, ni cómo los utiliza para interpretar la historia.

En Costa Rica, no encontramos trabajos de investigación sobre la formación inicial docente y el pensamiento histórico. Existe más investigación sobre cómo se aprende historia. León (2011) y Zárate (2012) realizaron sus tesis doctorales vinculadas a los problemas de aprendizaje de la historia desde las teorías psicogenéticas: la primera lo hizo a nivel de primaria, centrándose en la construcción de los conocimientos de tiempo e historia con niñas y niños de 7 a 12 años; y el segundo planteó su análisis en un colegio privado (secundaria) con estudiantes de 15 años. La posición de ambos autores se centra en la capacidad cognitiva del estudiantado, y su referencia es la psicología evolutiva piagetiana.



En relación con lo anterior, sobre el aprendizaje en la historia, Zárata (2012) indica que “debe entenderse como un proceso operatorio, funcional (...) [donde] no todos los estudiantes se encuentran en una condición de desarrollo cognitivo abstracto, lógico o crítico propositivo”. (pp. 17-18). La posición psicogenética de la educación histórica no es el modelo que se persigue en esta investigación, pues se asumió que la historia puede ser aprendida y enseñada a cualquier edad, si se utilizan los métodos adecuados con el estudiantado (Shemilt 1983; Lee 2005; Levstik y Barton, 2015).

En este orden de ideas, el trabajo de Plá y Pérez (2013) analizó la relación entre la memoria colectiva y el pensamiento histórico en la historia reciente de México, en el contexto de las reformas educativas iniciadas en 1993. El perfil que se realizó de la población a investigar, así como el uso de la entrevista semiestructurada a partir de la utilización de imágenes, permitió analizar que, sin importar los niveles de escolaridad, los factores generacionales o el nivel de estudios en historia, aún falta criticidad y análisis para comprender acontecimientos de antaño.

Según Plá y Pérez (2013) las posibles causas de estos problemas son la historia tradicional que aún se practica en las aulas, la falta de capacitación de las y los docentes en pensamiento histórico y la ausencia de temas de historia reciente en los programas de estudio. También se concluyó que las formas en las que se piensa el pasado, se mezclan con la memoria colectiva, sin que esta sea cuestionada, lo cual supone un problema para enseñar el pensamiento histórico porque “para alcanzarlo se requiere también de conocimientos fácticos sobre el pasado trabajado, ya que a pesar de que se tengan las habilidades cognitivas para reflexionar a partir de una fuente, no se puede profundizar en el análisis sin ellos”. (Plá y Pérez, 2013, p.52).

Soria (2014) realizó un estudio sobre el pensamiento histórico en la primaria mexicana, donde a partir de las narraciones de un grupo de niños y niñas propuso nuevas vías para la enseñanza de la historia. La autora planteó un modelo conceptual para la enseñanza del pensamiento histórico, partiendo del contexto y la construcción de la temporalidad de las niñas y niños.

Asimismo, Ibagón y Minte (2019) desarrollaron un proyecto sobre el pensamiento histórico en Colombia y Chile para sugerir alternativas en la enseñanza del pasado en las escuelas, donde proponen un modelo conceptual basado en la historia enseñada (prácticas docentes), la historia por enseñar (currículo) y la historia aprendida (agencia de los estudiantes), con el fin de incidir en cuatro dimensiones:

“la organización curricular de la enseñanza de la Historia; el reconocimiento de otras voces en los diseños curriculares; las orientaciones didácticas de la enseñanza de la Historia y, consecuentemente, el lugar de la disciplina histórica en la configuración del saber por enseñar” (p. 120).

Además, sobre la formación inicial docente interesó la experiencia de Chávez y Pagès (2017) pues se analizaron once programas de didáctica de la historia de universidades públicas y privadas de Chile, con el fin de interpretar en las mallas curriculares la enseñanza de las habilidades del pensamiento histórico. También se realizaron entrevistas a docentes de las carreras para que profundizaran en los conocimientos que se enseñan. El trabajo mostró la contradicción en la formación inicial de docentes de historia y su propensión a centrar los aprendizajes en los contenidos y no en cómo enseñarlos.

Así, una de las áreas de investigación de la formación inicial docente que más aportó al objeto de estudio fue la de propósitos y representaciones del profesorado en formación, lo cual constituye un reto que las universidades deben enfrentar, pues:

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión –redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo- no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores (Vaillant, 2012, p. 181).

Otras investigaciones se han centrado en el espacio del aula para explicar desde la experiencia docente y estudiantil la FID. Coudannes (2013) profundizó la formación inicial de la Universidad del Litoral, Argentina, a través de la consciencia histórica. En esta experiencia analizó a un grupo de docentes en ejercicio y egresadas de la carrera de docencia. La autora concluyó que hay diferencias entre los aspectos teóricos (la formación) y la práctica (el aula). Las egresadas de la carrera buscaron resignificar la historia en sus clases, pero la tarea se complicó cuando no lograron que sus estudiantes aprendieran historia desde una visión interpretativa.

Por su parte, Pacievitch (2014) y Cuesta (2016) investigaron la formación inicial docente desde las tesis doctorales. La primera autora realizó una comparación de las tesis doctorales de Barcelona y São Paulo para analizar los discursos utópicos que se siguen en la formación de docentes de historia concluyó que:

“(…) o ensino de História melhora quando os professores são formados para tomar decisões críticas e refletidas sobre a prática. Vontade para mudar, condições dignas para a reflexão e a competência dos formadores são elementos-chave [la cursiva es nuestra]” (Pacievitch, 2014, p.108).

Cuesta (2016) se centró en la enseñanza de la historia en Brasil y Argentina. La autora concluyó que el campo de la didáctica de la historia ha crecido y potenciado la FID como una categoría para que sea trabajada desde la teoría-práctica.

Cerri (2013) utilizó el mismo tema para profundizar en la evolución y características de los departamentos donde se forma al futuro profesorado en Brasil. Para el autor, existe una resistencia a innovar los currículos de las carreras de Enseñanza de la Historia, debido a las estructuras académicas y los modelos tradicionales de formación del profesorado. El autor concluyó que hay una dicotomía en la FID brasileña: por un lado, están los programas que centran la formación en las teorías y metodologías de la historia y, por otro, los que pretenden centrarse en la enseñanza de la historia.

Respecto a lo anterior, autoras como Vaillant (2013) concluyen que la formación docente tiene un impacto limitado en las prácticas de aula porque la formación del profesorado de secundaria se centra en lo disciplinar, con un contenido que se imparte de forma fragmentaria y dispersa.

Las tendencias investigativas sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente muestran que se debe profundizar en las prácticas docentes universitarias, así

como en los aprendizajes que está obteniendo el profesorado en formación. El vacío más evidente es que existen muchas investigaciones sobre formación inicial y muchas más en pensamiento histórico, pero no se ha analizado la formación del pensamiento histórico en las universidades, como medio para incidir en una enseñanza de la historia crítica en las escuelas y colegios (Armento, 2000).

En este sentido, la enseñanza de la historia debe centrarse en los debates que le permitan al estudiantado reconocerse desde sus contextos socioculturales para promover ciudadanías críticas y reflexivas que intervengan en la sociedad desde la justicia social. Por tal razón, utilizamos el modelo conceptual de Seixas y Morton (2013) sobre el pensamiento histórico, el cual es comprendido por tales autores como:

[The] creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history. It would be naive to expect to find one universal structure of historical thinking that would apply to all cultures for all times. (p.2)

De esta forma, los seis conceptos de Seixas están ligados a las formas en las que se piensa e investiga la historia, de tal manera, el estudiantado aprende a pensar críticamente al utilizar la evidencia o fuentes primarias, analizar causas y consecuencias, situar los cambios y continuidades entre distintas épocas, reflexionar desde la perspectiva y el significado histórico y aplicar la dimensión ética para valorar los procesos históricos del pasado. En otras palabras, en este modelo la historia se estudia desde la interpretación, la evidencia y el contexto del estudiantado, y no desde los datos factuales.

Por lo anterior, el pensamiento histórico requiere de procesos mentales complejos que el futuro profesor o profesora debe desarrollar para luego reconstruirlos con sus estudiantes. Como ha afirmado Wineburg (2001) el pensamiento histórico no es aprendizaje natural, necesita ser enseñado. Estudios previos como los de Lee, Dickinson y Ashby (1996), Lévesque (2008) y Levstik y Barton (2015) muestran que a nivel de primaria y secundaria se pueden desarrollar procesos educativos que enseñen a pensar históricamente, sin embargo, falta profundizar en investigaciones que centren su atención en el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente.

## **2. Diseño y metodología**

Se plantea una metodología de índole cualitativa, se asume esta perspectiva porque desde la didáctica de la historia las investigaciones buscan impactar en los contextos educativos y proponer soluciones a los problemas didácticos actuales (Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P., 2010). Se utilizaron técnicas de corte cualitativo y cuantitativo, pero la construcción del problema investigativo y el análisis de los datos se comprendieron desde el posicionamiento epistemológico de la investigación cualitativa (Neima y Quaranta, 2006).

El enfoque de la investigación es el cualitativo de tipo analítico-comprensivo, pues se buscó entender lo que pasa en las aulas a partir de la relación estudiantes- docentes para impactar la formación del profesorado de Estudios Sociales. Con estos fines, la investigación cualitativa se comprendió como aquella orientada a “analizar casos concretos en su particularidad temporal y

local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27).

Para recoger los datos se implementaron dos estrategias metodológicas. El estudio inició con 40 estudiantes de primer ingreso, con el fin de valorar la experiencia de aprendizaje de la historia con la que llegaron a la carrera de Estudios Sociales. Para lograrlo, se realizó un taller participativo donde se abordaron las temáticas: ¿cómo aprendimos historia en el colegio? Y ¿Qué habilidades del pensamiento histórico hemos adquirido o no?

Durante el taller las y los estudiantes completaron la ficha *Los Estudios Sociales y yo* para analizar el concepto de Estudios Sociales, historia y su uso social. También escribieron sobre sus experiencias de aprendizaje. Posteriormente, en grupos compartieron sus respuestas y elaboraron un afiche que representó lo que aprendieron de historia durante su etapa colegial. Estos documentos permitieron estudiar las experiencias y percepciones que construyeron en el Colegio sobre lo que implica ser docente de Estudios Sociales. El taller se realizó el primer día que entraron a la universidad en 2019.

Posteriormente, el estudiantado de primer ingreso contestó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. El total de participaciones (N=27) correspondió al 68% de toda la población matriculada. Las y los estudiantes que no contestaron el cuestionario representó un 32% (N=13), los motivos fueron que cambiaron de carrera, o desertaron de sus estudios universitarios.

El cuestionario se dividió en seis apartados y tuvo un total de 46 preguntas. Aparte de los datos personales, en el primer apartado, a través de dos textos, el estudiantado debía ubicar fuentes primarias y analizar temas como la interpretación del pasado. Cada una de las preguntas y de sus opciones de respuesta se basaron en las premisas y dimensiones del modelo de pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013).

Los textos que se utilizaron tenían dos características. El primero se extrajo de un libro de secundaria y estaba saturado de datos factuales sobre la obtención del voto femenino en Costa Rica, es decir, presentaba una visión positivista de la historia. El segundo versó sobre la historia de la educación costarricense en la época colonial, pero se eligió un párrafo donde el autor analizaba la metodología y las fuentes empleadas. Con estos ejercicios se pretendió confrontar al estudiantado para que demostrara si podía aplicar los conceptos del pensamiento histórico a dos tipos de textos que narraban la historia desde intencionalidades distintas.

En el segundo apartado del cuestionario, se preguntó sobre las preferencias, finalidades y aprendizajes en la materia de Estudios Sociales. La tercera parte se basó en los aprendizajes de historia, obtenidos en el Colegio. En la cuarta sección, se preguntó sobre las expectativas de aprendizaje en pedagogía; en la quinta, sobre los aprendizajes de geografía y, en la última, se incluyó el uso de las tecnologías de la información.

El cuestionario fue un punto de partida para buscar las tendencias en términos de aprendizaje del pensamiento histórico. Cabe destacar que, las preguntas cerradas no permitieron que el estudiantado argumentara sus respuestas; sin embargo, se encontraron tendencias en los procesos de aprendizaje, las cuales pudimos comparar a través de la tabulación de los datos.

El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática, donde se utiliza un procedimiento muy similar a la codificación abierta, y requirió construir un marco de ideas

entorno a la información que se estaba datando (Gibbs, 2012). También se utilizó la codificación teórica que consiste en buscar unidades de análisis en cada una de las respuestas y agruparlas para formar nuevas categorías a través del método comparativo constante (MCC) que se aplicó a través de la codificación abierta (clasificación de datos), la axial (relación de categorías) y la selectiva (formulación de la categoría central) (Flick, 2007).

Por último, los datos se triangularon desde sus fuentes para validar los resultados obtenidos. El proceso de triangulación se comprendió como una estrategia para profundizar el problema de estudio, en la búsqueda por construir nuevo conocimiento (Flick, 2018).

### 3. Resultados

Con respecto al perfil del grupo, el I nivel de la carrera del año 2019 estuvo formado por estudiantes recién egresados de la secundaria. Una de sus particularidades es que etariamente era bastante joven: el 55% del estudiantado estaba en el rango de edad de 17-18 años, un 26% en el de 19-20 y el 19% se ubicó entre 21-23 años. Un 85% se graduó en colegios públicos y un 15% provenía de colegios privados. Un 60% proviene de zonas urbanas y un 40% de zonas rurales.

Las razones para hacer la carrera en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA) son: por ser una carrera acreditada (44%), por la calidad de docentes de Estudios Sociales que se gradúan de esa carrera (44%), por la posibilidad de una beca (4%), por interés propio (8%). Lo anterior se relaciona con sus expectativas laborales, pues cuando se gradúen, la acreditación de la carrera les permitirá ingresar más fácilmente al sistema de contratación docente del Ministerio de Educación Pública (MEP). En estos momentos la carrera de Estudios Sociales de la UNA es la única acreditada en el país.

La elección de la docencia como profesión para estos 27 estudiantes de I nivel está relacionada con las experiencias de aprendizaje en el colegio y sus razones son diversas. Parte del estudiantado (10 %) indicó que en la secundaria impartía tutorías de historia a sus compañeros y compañeras, y eso les motivó a elegir Estudios Sociales. Otro 10 % se sintió motivado por la docente de colegio, o hubo influencia familiar (3 %). Otras razones del alumnado fueron: el deseo de aprender (3 %), la intención de hacer un cambio social (3 %), formar personas críticas (7 %) o “buenos ciudadanos” (7 %). De todas las respuestas llamó la atención que un 19 % afirmara que eligió esta carrera porque le gusta la historia, mientras que solo un 3 % afirmó que le gustaba la geografía y un 7 % la pedagogía, aunque la respuesta con mayor porcentaje de aprobación fue: “Me gusta o apasiona enseñar” (29 %).

Para este grupo, hay una relación directa de los Estudios Sociales con la historia y en menor medida con la geografía, la pedagogía y el civismo. Esto parte de las experiencias de aprendizaje tanto de la escuela como del colegio, pues los currículos están cargados de contenidos de historia. Sobre la pasión hacia la enseñanza hay una relación directa con la motivación de sus docentes de colegio. En el taller estudiantil, una de las conclusiones a las que llegaron las y los estudiantes es que la enseñanza de la historia está basada en sus experiencias con las y los docentes de Estudios Sociales, quienes fueron figuras centrales para que les gustara el aprendizaje del pasado, tanto por las metodologías empleadas como por el dominio de los contenidos.

### 3.1. Experiencias con la historia y su aprendizaje en la secundaria

Para el estudiantado el concepto de Estudios Sociales es variado, en algunos casos se centra en la disciplinariedad de la historia y la geografía y en otras refiere a distintos campos de las ciencias sociales. En la siguiente tabla se evidencia lo anterior:

**Tabla 1**

*Concepto de Estudios Sociales en Estudiantes de I Nivel*

Concepto	Porcentaje
El estudio de las sociedades y su entorno a lo largo del tiempo	38%
Se refiere al aprendizaje de la historia y/o geografía	28%
Se encarga de estudiar diferentes campos (política, cívica, cartografía, demografía, economía y cultura)	21%
Estudia la interacción de los individuos en la sociedad	13%

*Fuente:* Elaboración Propia, 2019.

El 38 % relaciona la materia con el estudio del tiempo, un 28 % lo considera desde la disciplinariedad (historia o geografía), un 21 % tiene una idea más interdisciplinaria y un 13 % se centra en el individuo y su relación con la sociedad. No hay una idea precisa de lo que significan los Estudios Sociales, excepto por la noción de la disciplinariedad. En los últimos dos programas curriculares del Ministerio de Educación Pública, la historia y la geografía han dominado los temas de enseñanza, mientras que otras disciplinas sociales han estado ausentes.

Una vez que se transcribió la información del taller con estudiantes de I nivel, se elaboró una nube de palabras con el concepto de historia del estudiantado y se representaron visualmente las palabras que más destacaron en el texto (Figura 1).

**Figura 1**

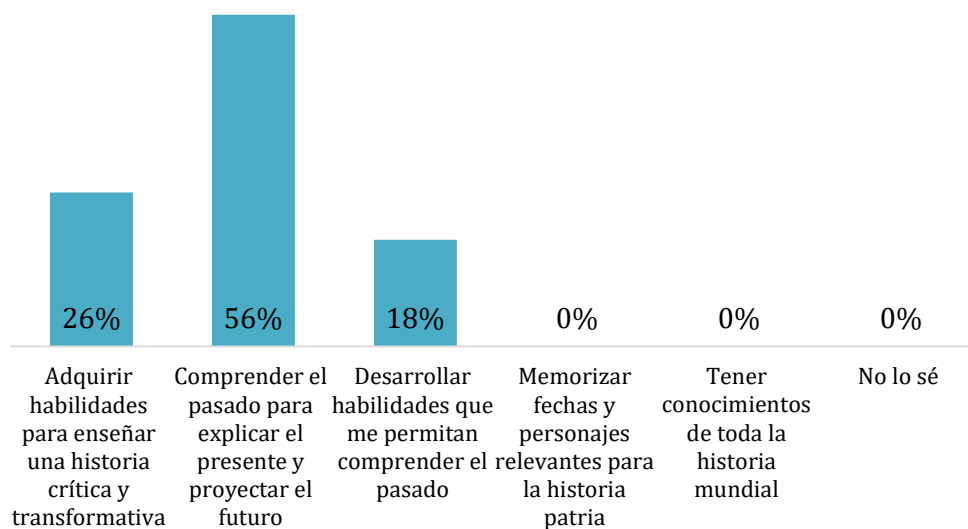
*Nube de Palabras con los Conceptos de Historia*



*Fuente:* Elaboración Propia, 2019.

La historia es definida a partir de los contenidos y las experiencias en su aprendizaje. Las palabras que más se repitieron fueron: acontecimientos, hechos, pasado, tiempo, estudio, ser humano, mundial.

Sobre el pensamiento histórico el estudiantado se refirió a su significado:

**Figura 2***Para Pensar Históricamente Necesito...**Fuente:* Elaboración Propia, 2019.

Más de la mitad del grupo (56 %) consideró que el PH está relacionado con la comprensión del pasado, para explicar el presente y proyectar el futuro, y lo relacionan con esa idea de temporalidad en la historia y no con la posibilidad de intervenir socialmente, como sí lo hizo el 26 % que se identificó con la idea de una historia crítica y transformativa. Un 18 % se centró en la comprensión del pasado. Las opciones de memorizar y conocer la historia mundial fueron descartadas, pues en el grupo se tenía la noción de que la historia debe ir más allá de los datos y las fechas.

Después de la codificación del cuestionario, a la pregunta: ¿para qué te sirve la historia? Las respuestas fueron: un 48 % considera que la utilidad está en conocer el pasado, comprender el presente y planificar el futuro, un 21 % afirma para comprender el presente, un 14% dice que para “conocer nuestros orígenes y raíces”, otro 14% lo ve como una lección y, por último, un 3% señala que sirve para “compartir ideas y pensamientos”.

La noción de historia del grupo está permeada, entre otros factores, por sus experiencias en el aprendizaje de los Estudios Sociales, especialmente las que se relacionan con los contenidos que lograron dominar en el colegio y en los resultados positivos que obtuvieron en la prueba estandarizada llamada “bachillerato”.

Tanto en el taller como en el cuestionario se preguntó sobre los aprendizajes obtenidos en historia. Ningún estudiante hizo referencia a conceptos o razonamientos sobre lo que implica conocer el pasado. Todos y todas hablaron de los contenidos que aún recordaban de la época colegial.

La historia reciente es la más significativa. En las discusiones era usual que las y los estudiantes utilizaran ejemplos de las Guerras Mundiales para referirse al pasado, o de algunos procesos históricos costarricenses, como la creación del Estado Desarrollista a partir de 1948. Todos los temas citados en la siguiente tabla formaron parte del temario de las pruebas de bachillerato.

**Tabla 2***Aprendizajes de Historia Obtenidos en el Colegio para Estudiantes de I Nivel*

Premisas	Porcentaje
Guerras Mundiales	42%
Historia de Costa Rica	22%
Historia Mundial	12%
Geopolítica del siglo XX	6%
Comprender los hechos del pasado	6%
Imperialismo y globalización	3%
Geografía	3%
No sé	6%

*Fuente: Elaboración Propia, 2019.*

Pero ¿de qué formas se aprendieron esos contenidos? ¿Qué tanto se desarrolló el pensamiento histórico en las clases de Estudios Sociales? Como se dijo anteriormente el estudiantado se siente muy motivado con sus docentes de Estudios Sociales. La empatía fue un factor clave no solo para que les gustara la historia, sino para la elección de la carrera, por lo que la opinión de las clases de Estudios Sociales es muy positiva, aunque la materia se viera de forma descriptiva, así lo afirmó una estudiante:

La profesora era muy accesible, nos daba toda la materia de un libro, subrayábamos lo más importante, y con respecto a lo subrayado, nos daba cuestionarios grandes y aprendíamos mucho. (María Celeste, comunicación personal, 12 de febrero de 2019)

Eduardo, también de I nivel afirmó:

Fue una experiencia agradable, cada profesor tenía su método, dejan guías, se cubrieron todos los temas y fue una gran ayuda para bachillerato. (Eduardo, comunicación personal, 12 de febrero de 2019).

En estos casos, no se cuestiona el aprendizaje o los métodos de enseñanza implementados porque para el estudiantado sus metas se lograron. Pasar la prueba estandarizada se alcanzó, y de paso, algunos temas se quedaron en la memoria de largo plazo.

En el cuestionario se solicitó al estudiantado que contestara la pregunta: ¿consideras que en la materia de Estudios Sociales del colegio se desarrolla el pensamiento histórico? De las 27 respuestas, un 44% contestó que sí y un 56% dijo no. Cuando les pedimos justificar sus respuestas, quienes contestaron afirmativamente se explicaron de la siguiente manera:

**Tabla 3***Respuestas Afirmativas al Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Colegio*

Premisas	Porcentaje
Pensamos la historia críticamente	16%
Se aprenden datos y hechos históricos relevantes	4%
Se analiza el pasado y sus repercusiones en el presente	8%
Depende del estudiante	8%
Depende del docente	4%
Se enseña la historia oficial	4%

*Fuente: Elaboración Propia, 2019.*



En las discusiones del taller, las y los estudiantes refirieron al pensamiento histórico como el dominio del contenido, y se esforzaban por demostrar ese dominio al citar acontecimientos del pasado costarricense o la historia mundial y en reiteradas ocasiones hablaron del problema de las pruebas estandarizadas y la memorización como obstáculos para aprender historia. El 56% que consideran que el pensamiento histórico no se desarrolló, lo explicaron con las siguientes razones:

**Tabla 4**

*Respuestas Negativas al Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Colegio*

Premisas	Porcentaje
Se prioriza la memorización	16%
Depende del estilo de enseñanza del docente	12%
Por la cantidad de contenidos	8%
No se profundizan los temas	4%
No lo sé	16%

*Fuente:* Elaboración Propia, 2019.

Los problemas con el aprendizaje de lo histórico quedan muy explícitos en la tabla anterior. La cantidad de contenidos que tuvieron que memorizar para la prueba estandarizada, así como la poca profundidad en la materia les hizo sentir que no alcanzaron un conocimiento crítico de la historia.

### 3.2. El pensamiento histórico aprendido en el colegio

El pensamiento histórico tiene dos premisas centrales: la historia es una interpretación del pasado en el presente y se construye a través de la evidencia (Seixas y Morton, 2013). En este sentido, analizamos los postulados del significado histórico y la perspectiva histórica.

A la pregunta ¿Considera que el texto de “La historia de las luchas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la historia? La mayor parte del estudiantado se inclinó por una respuesta negativa (41%) aduciendo que no conocía la historia del sufragio o se apegaron al texto dado para afirmar que la historia no podía equivocarse al hablar de los derechos de las mujeres. Una estudiante lo justificó de esta forma: [el texto] explica de forma apegada a la realidad como se dieron los acontecimientos (Cecilia, comunicación personal, 19 de febrero del 2019).

Este grupo de estudiantes se apegó al contenido, sin cuestionar su veracidad. El 22% que contestó que la historia sí podía tener otra interpretación lo justificó con el argumento de que el pasado es una interpretación que depende del lector.

Un 37% contestó “No lo sé”. En otras palabras, del total de respuestas solo el 22% del estudiantado determinó el carácter interpretativo de la historia. En este ejercicio no interesó el contenido en sí mismo, sino cómo veía ese contenido el estudiantado. La perspectiva histórica y el significado histórico están relacionados con la forma en la que se analiza el pasado, de cuestionar quién lo escribió y cómo evitar el presentismo a la hora de analizar la historia.

En el modelo de Seixas, la construcción de la perspectiva histórica y la cronología permiten comprender los giros del pasado, por lo cual se preguntó ¿se podría utilizar una periodización distinta a la del autor? ¿Por qué? Un (52%) del estudiantado no pudo contestar la pregunta y eligió la respuesta “No lo sé”, para el 41% sí se puede utilizar otro periodo histórico y un 7% contestó

que no. Los argumentos a favor de usar otra forma de periodizar se centraron en agregar otros procesos históricos, como lo muestra la siguiente respuesta:

Creo que se podría utilizar una periodización distinta en la que empiece hablando desde antes de ser colonizados, como por ejemplo las creencias a sus dioses y factores culturales y no solo empezar hablando de la catequesis ya que esto va más a fondo. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

O incluso se hizo referencia a la simultaneidad en la historia:

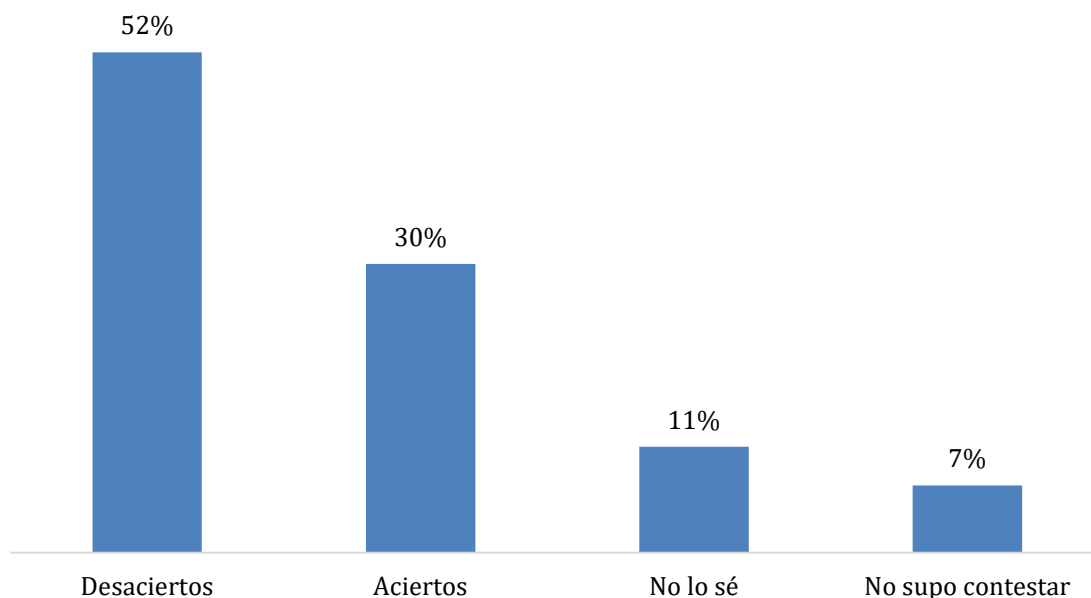
Sí se podría, ya que el historiador se está basando en un tema específico que sucede en un momento y lugar dado, sin embargo, en ese mismo momento y lugar dado puede estar sucediendo otro hecho histórico del que también se puede comenzar a periodizar. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

En cuanto a los argumentos de quienes contestaron negativamente, no hubo desarrollo de ideas. Las respuestas fueron “no la percibo” o “no, porque es la que se adapta mejor”.

Otro concepto que se exploró fue el uso de la evidencia. Interesó saber si el estudiantado había logrado en la secundaria identificar qué son las fuentes primarias y su uso en historia, y con ello dilucidar las relaciones y los análisis sobre el significado histórico. Este es uno de los primeros pasos a la hora de estudiar la evidencia en el pensamiento histórico. Sobre el texto con el tema de la educación se preguntó ¿cuáles podrían ser las fuentes primarias utilizadas por el autor? Las respuestas se clasificaron en aciertos y desaciertos y los resultados fueron las siguientes:

**Figura 3**

*¿Cuáles Podrían ser las Fuentes Primarias Utilizadas por el Autor en su Estudio?*



*Fuente:* Elaboración propia, 2019.

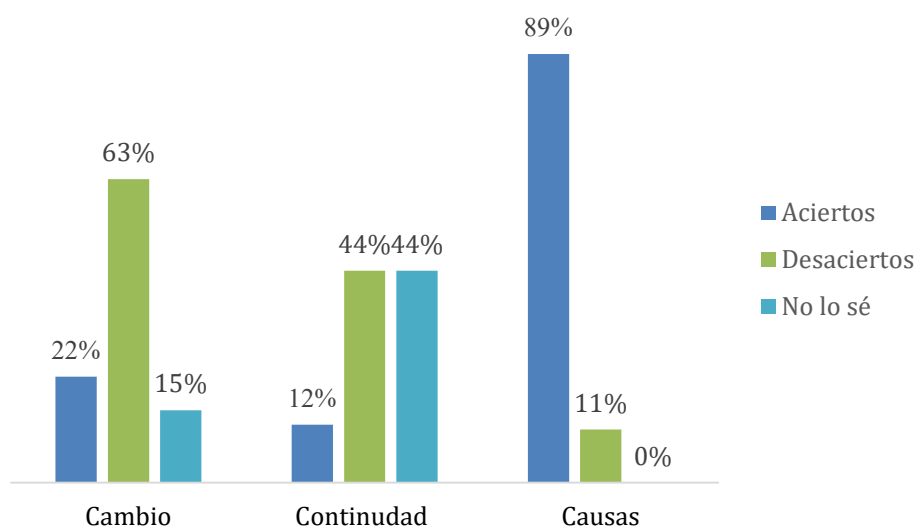
La mayor parte del estudiantado no sabe cómo se maneja la fuente primaria en historia. El 52% no acertó la respuesta, pues para ellas y ellos las revistas, los libros de texto, antologías, fuentes literarias, la historia oral o las entrevistas constituyeron las fuentes para caracterizar la educación en el siglo XVI en Costa Rica. El 30% que acertó las respuestas hizo referencias a

archivos o documentos históricos, registros escritos de la época y fuentes escritas. No se especificaron qué tipo de archivos o fuentes se podrían encontrar en nuestro país. Un 11% contestó no lo sé y un 7% no supo dar una respuesta coherente, en su justificación escribieron: “el abuso” y “colonización”.

Sobre los otros conceptos del pensamiento histórico se repitió el ejercicio de plantearles preguntas sobre un texto dado y que el estudiantado identificara los cambios, continuidades y causas de los procesos históricos, como se muestra a continuación:

**Figura 4**

*I Nivel: Cambio, Continuidad y Causas*



*Fuente:* Elaboración propia, 2019.

En los ejercicios asignados, para el concepto del cambio el 22% acertó la respuesta, el 63% no lo hizo y el 15% marcó no lo sé. En cuanto a la continuidad el 12% acertó las respuestas, un 44% no lo hizo y otro 44% contestó no lo sé. En cuanto a identificar causas de un proceso histórico el 89% acertó la respuesta, el 11% no lo hizo y nadie contestó no lo sé.

En otro ejercicio, le solicitamos al alumnado que interpretara los cambios y continuidades de la sociedad a partir del texto sobre la educación en Costa Rica. Las respuestas sobre los cambios fueron bastante acertadas, pero las justificaciones se apegaron al texto ofrecido.

El cambio es más fácil de percibir en el tema del texto que se analizó. Con la llegada de los españoles a Costa Rica, la religión y el idioma fueron dos de los cambios más abruptos que vivieron nuestras sociedades indígenas.

Situar las continuidades fue más complicado para el estudiantado, pues el tema debía inferirse ya que no estaba explícito en el texto histórico. Las respuestas carecían de ideas argumentadas y se especuló sobre el tema. Algunos ejemplos que muestran lo anterior son:

- La educación es algo que ellos tenían, ellos le enseñaban a los más pequeños sobre los dioses, los educaban para que creyeran algo en específico, cuando fueron conquistados se hicieron escuelas que formaron a los niños en la religión (cristianismo) y muchos otros campos más.
- La entrega de más derechos a los aborígenes.

- Se enseña a leer y contar.
- Continuar con la dominación, pero con un método distinto. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

En el texto sobre el sufragio femenino se le solicitó al estudiantado que ubicara la dimensión ética implícita en el escrito. Se le dieron cinco opciones para que escogiera la respuesta. En la primera se utilizó una afirmación que tuvo como característica la anacronía con el presente. En la segunda, se presentó la idea comprender el pasado a partir de su contexto. En la tercera se hablaba de la objetividad para entender el pasado y en la última se cambiaba el protagonista del texto, se puntualizaba en el papel del “otro”, el hombre en contraposición a los derechos alcanzados por las mujeres. A continuación, se presentan las opciones de la pregunta y las respuestas que eligieron las y los estudiantes de I nivel:

**Tabla 5**

*La Dimensión Ética en el I Nivel de la Carrera*

Premisas	Respuestas (%)
El pasado de la historia de las mujeres se debe entender a partir de la relación con el presente	11%
Para comprender el sufragismo en el país es necesario analizar la realidad sociohistórica de la época	42%
Para entender la historia de las mujeres se ocupa la objetividad y neutralidad en la historia	33%
Se debe entender el papel de los hombres debido a la época en la que se ubican	7%
No lo sé	7%

*Fuente:* Elaboración propia, 2019.

La mayoría del grupo se inclinó por una visión ética centrada en el contexto (42%), o en la objetividad para mirar el pasado (33%). La relación pasado-presente estuvo presente en el 11% de las y los estudiantes y valorar otros actores estuvo en el 7%.

#### 4. Discusión de resultados

Los datos muestran los conocimientos históricos con los que llega el estudiantado de I nivel, los cuales se centran en la historia reciente. Sin embargo, la malla curricular del plan de estudios de la carrera de Estudios Sociales se distribuye de forma cronológica-lineal e inicia con la Historia Antigua.

Como muestra Plá (2005) en su estudio del pensamiento histórico, el estudiantado de secundaria construye sus propias narrativas -orales y escritas- sobre el pasado, esta información ha de utilizarse para propiciar pensamiento crítico en la carrera de Estudios Sociales, y como punto de partida para significar la historia en el estudiantado de nuevo ingreso.

Las evidencias mostraron que la historia y el pensamiento histórico se ven de forma lineal y como herramientas para mejorar el futuro, sin intervenir en el presente. De esta forma, y siguiendo a Durán (2017) la transformación siempre quedará para el tiempo no vivido, el futuro. Esta idea es fundamental de estudiarse en la universidad, pues rompe la relación estática entre el pasado, el presente y el futuro.

De igual forma, el pensamiento histórico se analiza en función de comprender el pasado, y no de problematizarlo. Según los datos, para los sujetos del estudio, la función de la historia es conocer hechos y acontecimientos del pasado, no utilizar sus razonamientos para comprender los problemas sociales en el largo plazo y proponer alternativas para mejorar el mundo que compartimos, esto a pesar de la crítica a la memorización de contenidos y datos como fechas y personajes.

La historia que el estudiantado describió está basada en las grandes narrativas que se relatan como acontecimientos históricos que marcan el presente de la humanidad. Generalmente las grandes narrativas excluyen a las minorías de sus relatos (Seixas y Morton, 2013). A través de ellas difícilmente se estudia la historia de las mujeres, de migrantes, de los “perdedores”, de grupos indígenas o de grupos sexualmente diversos.

Por otra parte, queda claro que las metodologías de las y los docentes de colegio no incentivaron el desarrollo de una historia que permitiera al estudiantado posicionarse sobre el conocimiento adquirido. A pesar del uso de técnicas lúdicas (en algunos casos se nombraron obras de teatro, mesas redondas o películas) no se trabajó la historia a partir de las evidencias ni se problematizaron los contenidos, lo cual incide en la perspectiva del pasado del estudiantado (Santisteban, 2010).

¿Piensa históricamente el estudiantado de I nivel? ¿Llegan preparadas y preparados desde el colegio para enfrentar los retos de la historia en la universidad? En buena medida el alumnado demostró dominar contenidos de la historia reciente y tener claridad sobre la interpretación del pasado, incluso con argumentos sobre la simultaneidad de la historia y, con ello, acercarse a conceptos del PH como el de causas.

Sus argumentaciones se apegaron a datos de la historia que conocieron en el colegio, o a los textos con los que contestaron el cuestionario. La historia se narra a partir de una serie de acontecimientos que fragmentan el pasado, pero también se intenta explicar el presente a través de ese pasado. El pensamiento histórico se limita a conocer qué pasó y tratar de relacionarlo con el presente, a través de un análisis donde se obvia la construcción de la historia, y se especula en el análisis crítico sobre el pasado.

Las evidencias muestran que, en el análisis del pasado, el estudiantado no ubica desde dónde se construyen las narrativas históricas. Y a pesar de que se entiende que la historia es una interpretación, cuando se enfrentan a un texto, los datos y la información que leen se valida *per se*.

## **5. Conclusiones**

Este estudio permite concluir que:

- a) El estudiantado que llega del colegio no es una hoja en blanco, tiene sus propias construcciones y narrativas sobre lo que es el pasado, la mayoría de ellas moldeadas por el sistema educativo de secundaria, donde se aprende una historia oficial, pero también influidas por sus contextos socioculturales.

- b) El conocimiento histórico del estudiantado se basa en la historia reciente, pero la malla curricular en el componente de historia de la carrera de Estudios Sociales inicia con la materia Historia Antigua, y la historia reciente se alcanza hasta el antepenúltimo semestre de la carrera.
- c) Se considera que un cambio curricular permitiría que el estudiantado que ingresa a la universidad desarrolle procesos de aprendizaje que le sean más significativos, pues puede utilizar sus propias narrativas de la historia para pasar del conocimiento cultural adquirido a uno centrado en el pensamiento histórico.
- d) La necesidad de construir diseños curriculares flexibles en la carrera de Estudios Sociales le permitirá a las y los docentes contextualizar sus cursos en función de los conocimientos del estudiantado, y desarrollar propuestas metodológicas centradas en el pensamiento histórico y no en los contenidos.
- e) Hace falta incluir la perspectiva de la didáctica de la historia, no solo en el diseño curricular de la carrera (donde está completamente ausente), sino dentro del aula universitaria para que la discusión sobre la historia no esté solo en función de los procesos históricos, sino en el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento social y el histórico.

En cuanto a las perspectivas del estudio se considera pertinente continuar investigando: ¿qué tipo de pensamiento histórico es el que necesita el profesorado en formación?, ¿cuáles son los conocimientos de la historia que más necesitan aprender las y los docentes de Estudios Sociales? ¿Cómo jerarquizar estos conocimientos en función de los aprendizajes que necesita desarrollar para impartir lecciones de Estudios Sociales? ¿Cómo enseñar a pensar históricamente desde las clases de Historia de la Universidad y de los Colegios?

Sobre los modelos conceptuales de pensamiento histórico habrá que estudiar e investigar con profundidad: ¿cuáles son los diálogos entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico? Esto es con el fin de obtener datos que nos relacionen ambas categorías. Otro tema que se requiere profundizar a través de nuevas investigaciones es la relación entre el pensamiento histórico y el social: ¿se puede pensar socialmente desde la historia? ¿Qué características ha de tener un modelo conceptual del pensamiento social que implique el análisis del pasado?

También es necesario valorar otros modelos de pensamiento histórico, más allá del propuesto por Peter Seixas, que permitan sugerir investigaciones que respondan a: ¿cómo desarrollar procesos de enseñanza del pensamiento histórico a partir de problemas socialmente relevantes? ¿De qué forma evaluar el pensamiento histórico? Y, ¿cómo contextualizarlo a la realidad del aula costarricense o centroamericana? Tomando en cuenta que, en nuestras sociedades, el tiempo pasa primero por la cultura, entonces, ¿podemos desarrollar un modelo de pensamiento histórico que involucre la percepción del tiempo de nuestras poblaciones indígenas, campesinas y migrantes?

*Darle sentido al pasado en un aula*, es una declaración docente para hacer del mundo un lugar mejor, para recorrer el camino de la democracia y, en la utopía, construir ciudadanías que vean en la otra, a una hermana, no a una enemiga. Esta declaración implica dejar en el salón de clase toda la esperanza que sea posible para que la juventud actúe y transforme el odio en amor. Esta es quizá la mejor herencia que el profesor *Joan Pagés Blanch* dejó en esta investigación, y en

mi vida. Por lo que, a partir de ahora, proponemos investigar y buscar los obstáculos necesarios para incidir en unos Estudios Sociales que construyan la justicia social, y de esta forma, seguir los pasos del maestro cuando nos decía: *no pensaré en los obstáculos, los imaginaré y trabajaré para desarrollarlos.*

### Referencias bibliográficas

- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. (Coords.). (2010). *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando El Católico.
- Cerri, L.F. (2013). A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista Historia, historias*, 2(1), 167-186. <https://doi.org/10.26512/hh.v1i2.10730>
- Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria de Chile. En Martínez, R., García, R. y García C.R. (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Coudannes, M.A. (2013). *La consciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/120255>
- Cuesta, V. (2016). *Formación inicial docente en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudio y miradas docentes* (Tesis de Doctorado1). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57637>
- Durán, N. (Coord.). (2017). *Epistemología histórica e historiografía*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). Triangulation. en Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp.777-804). Sage Publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ibagón J. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practices: Understanding history. en Donovan, M.S. y Bransford, J.D. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-78). National Academies Press.
- Lee, P.J., Dickinson, A. y Ashby, R. (1996). Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.
- León, A. (2011). *Construcción de los conceptos de tiempo e historia por parte de niños y niñas de primer y segundo ciclos de la educación general básica de un centro educativo del área metropolitana, en el marco del programa de Estudios Sociales* (Tesis de Doctorado).

- Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.  
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/997>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Levstik, L. y Barton, K. (2015). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Neima, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica en Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). GEDIS.
- Pacievitch, C. (2014). Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 87-112.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17624>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. PYV editores.
- Plá, S. y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente. *Clío & Asociados*, 17, 27-55.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (1983). The Devil locomotive en *History and Theory*, 4(22), 1-18.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/10803/285095>
- Universidad Nacional (2017). *Plan de estudios de la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [documento curricular]. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional.
- Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas en *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D., (2012). Formación inicial del profesor para las Escuelas del mañana en *Diálogo Educativo*, 35(12), 165-184.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zárate, N. (2012). *Estudio psicogenético sobre las nociones de espacio y tiempo en el aprendizaje comprensivo de la Historia en jóvenes de colegio* (Tesis de Doctorado). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1003>





REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 04 diciembre 2020  
Aceptado 15 febrero 2021

## ***Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una interpretación crítica***

*Social invisibilities in social Science Education. A critical interpretation*

Alexis Sanhueza Rodríguez

*Universidad Católica de Temuco*

*Email: alexis.sanhueza.03@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-5518>*

Dra. Daniela Cartes Pinto

*Universidad de Concepción*

*Email: dcartespinto@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-1300>*

Alexandro Maya Riquelme\*

*Universidad Autónoma de Barcelona*

*Email: profe.alexandro@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4891-531X>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>*

---

### **Resumen**

La preocupación por incluir en la enseñanza de las ciencias sociales a diversos grupos invisibles socialmente crece a un ritmo constante desde las últimas décadas del siglo pasado. La proliferación de los estudios pone de relieve la necesidad de revisar el desarrollo conceptual de la categoría de la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales. La metodología se construyó a partir de una revisión sistemática en un enfoque de síntesis interpretativa crítica de artículos, capítulos de libros y tesis doctorales. El propósito de la investigación es desarrollar una síntesis crítica del concepto de invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales. Los hallazgos indican una limitación en el uso del concepto porque se reduce sobre todo al ámbito historiográfico (historia social e historia desde abajo) y, específicamente, a la ausencia o presencia de fenómenos o sujetos históricos. Los actores sociales más investigados en el área son las mujeres, los niños y las niñas y los pueblos originarios. Las conclusiones contribuyen a profundizar la línea de investigación en el campo

\*Los autores son Integrantes de REDIECS-Chile. La investigación cuenta con el apoyo de ANID- Chile.

---

de la didáctica de las ciencias sociales y las implicancias en la formación de profesores y de profesoras. Por último, se plantea un desafío para reflexionar en la invisibilidad social como un metaconcepto que oriente las acciones del profesorado en el aula.

**Palabras clave:** invisibilidad social; historiografía; enseñanza de la historia; exclusión social; didáctica de las ciencias sociales

---

### Abstract

The concern to include diverse socially invisible groups in the teaching of social sciences has grown steadily since the last decades of the last century. The proliferation of studies highlights the need to review the conceptual development of the category of social invisibility in the area of social science didactics. The methodology was built from a systematic review in a critical interpretive synthesis approach of articles, book chapters and doctoral theses. The purpose of the research is to develop a critical synthesis of the concept of social invisibility in the didactics of social sciences. The findings indicate a limitation in the use of the concept because it is reduced above all to the historiographic field (social history and history from below) and, specifically, to the absence or presence of historical phenomena or subjects. The most researched social actors in the area are women, children and indigenous peoples. The conclusions contribute to deepening the line of research in the field of social science didactics and the implications for the training of teachers. Finally, a challenge is posed to reflect on social invisibility as a meta-concept that guides the actions of teachers in the classroom.

**Key words:** social invisibility; historiography; history teaching; social exclusion; social science teaching.

---

## 1. Introducción

Las exclusiones sociales de los diferentes sujetos, los colectivos y los espacios fue una de las tantas preocupaciones de Joan Pagès. No obstante, “la historia escolar sigue centrada, de manera mayoritaria, en los procesos políticos nacionales, y reproduciendo saberes androcéntricos y eurocéntricos en los que se excluyen la gran mayoría de protagonistas” (Massip, Castellví y Pagès, 2020, p. 176). Marolla, Pinochet y Sant (2018) plantean que la preocupación por la ausencia de la enseñanza de la historia de las mujeres, niños y niñas y de los pueblos originarios es una discusión que proviene de las últimas décadas del siglo pasado. Esta perspectiva de investigación se ha interesado por reflexionar sobre diversos aspectos en la enseñanza de las ciencias sociales. Y, además, de los desafíos necesarios para incluirlos/as en el quehacer diario de los/as profesores y así contribuir a visibilizar un mundo en donde todos/as seamos actores sociales capaces de transformar la sociedad que habitamos.

La problemática que aborda este artículo es la naturaleza epistémica y la aplicación del concepto de “invisibilidad social” en la enseñanza de las ciencias sociales. La proliferación de investigaciones en esta área de estudio se ha preocupado por repensar el currículo positivista o tradicional. Sin embargo, este avance en investigación pone de relieve la necesidad de revisar el desarrollo conceptual de la categoría en los estudios sociales puesto que es posible producir distorsiones –esencialismos u homogeneidad– en el tratamiento de los grupos invisibilizados.

La pregunta que guiará la síntesis interpretativa crítica es: ¿Cómo se aborda la categoría de la invisibilidad social en el campo de la didáctica de las ciencias sociales? A partir de esta pregunta,

---

los objetivos son: 1) analizar la forma en que se aplica la categoría de la invisibilidad social a la didáctica de las ciencias sociales, 2) clasificar los propósitos o las finalidades que persigue la temática de la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales y 3) reflexionar sobre los desafíos de la línea de investigación en la formación de profesores y profesoras.

## 2. Antecedentes teóricos

### 2.1. La invisibilidad social en la filosofía social crítica

La noción de invisibilidad social que desarrollamos en este trabajo se relaciona con el reconocimiento social, con la validación política y el derecho a participar en la vida pública: “Visibility is closely associated to recognition. (...) Recognition is a form of social visibility, with crucial consequences on the relation between minority groups and the mainstream” (Brighenti, 2007, p. 329). Desde esta perspectiva, Krøl (2014) plantea que la invisibilidad social encierra en el centro un conjunto de luchas políticas que giran en torno a la identidad, al género, la raza o la clase. Tomás (2010) explica que a partir de la segunda mitad del siglo XX el concepto de invisibilidad social ha sido utilizado en diversas investigaciones en el campo de la psicología, la sociología y la salud pública. En algunos casos se han interesado por comprender cómo y de qué forma las interacciones entre personas generan invisibilidades sociales –psicología social– y, en otras áreas, en la manera en que muta la invisibilidad social en el espacio público –sociología–. Los trabajos se relacionan con la exclusión de grupos sociales como las mujeres, los y las inmigrantes o los y las trabajadoras:

La complémentarité de ces interprétations nous conduit à identifier et à caractériser les principes de philosophie sociale qui les sous-tendent (Au cœur de l'invisibilité sociale, le déni de reconnaissance). (Observatoire National de la Pauvreté et de L'Exclusion Sociale, 2016, p. 11).

La invisibilidad social atraviesa a las sociedades desde la antigüedad y permanece hasta nuestros días en donde es posible observar nuevas visibilidades e invisibilidades sociales que se transforman con el avance tecnológico (Thompson, 2005). Bourdin (2010) explica que la invisibilidad social es una categoría hermenéutica que busca interpretar un fenómeno contradictorio que implica ser y estar en el mundo, pero no ser visto o escuchado. La categoría hunde sus raíces en la filosofía social crítica y se relaciona con una serie de conceptos que ayudan a comprender la situación de individuos o sociedades subyugadas: “Tras la alienación, la explotación, la dominación, el desprecio social, la invisibilidad sería la última categoría que profundizaría la experiencia del sometimiento.” (Bourdin, 2010, p. 19).

La invisibilidad social no es un proceso natural e implica una forma última de deshumanización y de subordinación total que se expresa socialmente pues, la existencia humana, es un hecho conferido o una revelación manifiesta a otros y a otras. Le Blanc (2009) indica que la visibilidad y la invisibilidad se encuentran unidos por hilos imperceptibles y que lo visible es una cualidad que muestra una textura superficial de algo –o alguien– que es de inagotable profundidad, pero imperceptible. Por lo tanto, la visibilidad sería el anverso de la invisibilidad

que, sin embargo, son partes de un mismo proceso –de construcción social– que pesa sobre los individuos o sobre sus actividades en el espacio público (Merleau-Ponty, 2010).

Honneth (2005) dice que la invisibilidad social no tiene que ver –únicamente– con la falta de la presencia física –conocimiento–, sino con la negación de la existencia en el sentido social –reconocimiento–. Esto es, en la falta de una demostración expresiva y pública de valor de las características fundamentales de las personas que han sido invisibilizadas socialmente. En este escenario, el espacio público se transforma en un lugar de disputa y que es construido socialmente por quienes se les reconoce el derecho y la capacidad de nombrar y determinarlo:

(...) la invisibilidad es entonces un fenómeno que no tiene nada que ver con lo escondido, con lo oculto o lo espectral. (...) Quisiera interesarme en este hecho de que lo social y lo público, a pesar de su pretensión moderna y burguesa hacia la publicidad descansan sobre una zona de invisibilidad, o, más exactamente, suponen un proceso de invisibilización. (Bourdin, 2010, p. 18)

Brighenti (2007) y Voirol (2013) explican que existen modalidades de invisibilidad social que se relacionan con métodos o medios para visibilizar las injusticias que pesan sobre los grupos o individuos invisibilizados. De acuerdo con esto, existen umbrales mínimos o máximos que ayudan a comprender las posibilidades de una visibilidad justa. Las distorsiones en la visibilidad conducen a distorsiones en las representaciones sociales: “Claramente, el posicionamiento de uno detrás o más allá de los umbrales de una visibilidad justa plantea el problema de la gestión de la imagen social en los propios términos.” (Brighenti, 2007, p. 330). La invisibilidad social implica un desafío en la enseñanza de las ciencias sociales puesto que es posible producir distorsiones –esencialismos u homogeneidad– en el tratamiento de los grupos invisibles.

## 2.2. Aproximación desde la historia

Desde la fundación de los Annales se ha desarrollado una nueva historia, lo cual ha significado la apertura hacia las ciencias sociales con la voluntad de construir una “gran” historia global hasta en sus objetivos particulares (Aguirre, 1999).

Los aportes de Lucian Febvre, Georges Duby y Jean Delumeau hacia una historia sociocultural han permitido acceder a los aspectos sociales que trascienden más allá de lo político, económico y militar (Aguirre, 1999). Desde la historia de la vida privada e historia de la vida cotidiana los aportes de Phillippe Ariès y Georges Duby han explorado los sectores olvidados de la historia oficial. De ahí que se han abierto caminos para comprender la infancia, la vida familiar, la muerte, la belleza, las mujeres, la locura entre otras. La evolución de los Annales con un enfoque teórico y metodológico llevó a colocar nuevas temáticas de investigación y facilitó alejarse de esa historia tradicional rankeana que había pasado por alto a los diferentes actores sociales.

La microhistoria es una forma de hacer historia que se caracteriza por modificar la escala de observación de los procesos históricos. Levi (Giovanni Levi, comunicación personal, 20 de febrero de 1999) declaró “Para nosotros, realmente, consiste en mirar con microscopio algún objeto de la historia sobre el que se puedan hacer generalizaciones. No es la exaltación de lo individual sino la recuperación de la complejidad. Eso es la microhistoria” (p. 483). Ello da paso a una historiografía que se opone al modelo macro de investigación histórica y fija su atención en

nuevas fuentes históricas como cartas, diarios de viajes, utensilios, objetos personales, entre otros. Así, los historiadores italianos Giovanni Levi y Carlo Ginzburg han abordado el pasado de un modo individual ajustado a una micro y macro escala que permite una investigación de ciertos aspectos generales del funcionamiento social, sin perder la pluralidad de los puntos de vistas (Giovanni Levi, comunicación personal, 20 de febrero de 1999).

Desde la historia de las mentalidades, los aportes del historiador Duby son claves porque nos ayudan a comprender las dimensiones simbólicas de los fenómenos sociales (George Duby, comunicación personal, 19 de marzo de 1994). Duby plantea que la historia de las mujeres aunó el camino para superar la invisibilidad de este grupo.

Las diferentes perspectivas históricas han facilitado observar los procesos sociohistóricos desde un enfoque microdimensional, consecuencia de ello, han surgido temas únicos e invisibilizados por las macroestructuras. Según Levi (comunicación personal, 20 de febrero de 1999), la microhistoria le enseñó a buscar interpretaciones más cercanas a la realidad de las personas.

Otra línea son los estudios subalternos, liderado por Ranajit Guha (2002) e inspirado en los postulados de Gramsci (1981). Su foco es el estudio de las sociedades postcoloniales excluidas a una menor categoría ya sea por su raza, clase social, etnia, género, orientación sexual o religión. También hay un cuestionamiento claro al eurocentrismo con el objetivo de crear una historiografía alternativa a los discursos dominantes.

Spivak (2009) explica el concepto de subalterno como un sujeto histórico y se refiere a los grupos oprimidos y sin voz –los/as trabajadores, las mujeres, los/as campesinos/as, los/as indígenas, los/as niños/as, los/as ancianos– para visibilizarlos históricamente y para recuperar sus voces silenciadas. En el caso de América Latina, destacan los aportes de Daniel Inclán Solís sobre las discursividades indígenas fijando el acento en el concepto de subalternidad (Zapata, 2018).

El grupo Modernidad/Colonialidad se ha enfocado en postular la perspectiva decolonial que discute sobre las relaciones de poder que se instalan en a partir de 1492 y cómo se construyó la idea de América Latina; también, la subordinación política, económica, religiosa y cultural heredada del colonialismo en el continente americano. Los trabajos más destacados vienen de la vertiente sociológica de Aníbal Quijano (1992), de la semiótica Walter Mignolo (2007) y de la pedagogía Catherine Walsh (2011).

Mignolo (2007) sugiere que desde el nacimiento de Europa hasta la actualidad se observa una continuidad de las estructuras coloniales, donde su foco es la historia de las personas ausentes de las narrativas históricas. Dicho de otra forma, “se trata de sujetos cuyas perspectivas no cuentan” (Mignolo, 2007, p. 17). Quijano (1992) explica que “América Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa” (Quijano, 1992, p.13). Así las culturas indígenas quedan despojándose de sus expresiones culturales y su intelectualidad (conocimiento ancestral).

La matriz colonial (racionalidad moderna europea) fortalece la individualidad (sistema capitalista), negando la intersubjetividad y la totalidad social; es decir excluye, invisibiliza e invalida el sentido de comunidad y saberes de las culturas locales. La matriz colonial se basa en la ausencia del otro, ya que su único interlocutor es el sujeto europeo. Otro fenómeno que caracteriza

la matriz colonial es la atomización de la red social: comunidad (Quijano, 1992). La evolución historiográfica se resume en la tabla I.

**Tabla 1**

*La evolución historiográfica a partir de la escuela de los Annales, microhistoria y los estudios subalternos.*

Escuela o corriente historiográfica	Características	Representantes destacados
Annales (Francia) 1ra. Generación (1920-1940 aprox.)	No aborda la historia como un hecho aislado, sino como ciencia que recurre a otras disciplinas para fundamentar el discurso histórico.	Marc Bloch Lucien Febvre
2da. Generación (1945-1968 aprox.)	Las mayores contribuciones son en el ámbito metodológico. Una nueva visión del tiempo histórico (tres niveles temporales o duraciones). Integración del espacio en el discurso político. Se asientan las bases de la "geohistoria": relación del hombre con el medio que le rodea.	Marc Ferro Jacques Le Goff
3ra. Generación (1960- 1988 aprox.)	Se caracteriza por su heterogeneidad de enfoque teórico y metodológico. Se basa en los estudios de las mentalidades. Hay un interés por la historia total.	Lucien Febvre Jules Michelet Michel Foucault. Peter Burke
4ta. Generación (1990-1999 aprox.)	Recupera la crítica de la historia social y económica; historia global y la larga duración.	Roger Chartier
Microhistoria (Italia) (1980 aprox.)	Reduce la escala de análisis. Una historia más cercana a la cotidianidad y al individuo y busca la comprensión de la cultura popular y las clases subalternas.	Giovanni Levi Carlo Ginzburg Carlo Cipolla Robert Darnton Jaime Contreras
Historia de estudios Subalternos (1960 aprox.)	Establece una crítica a la disciplina histórica y al nacionalismo eurocéntrico.	E. P. Thompson Ranjit Guha

*Fuente:* Información extraída de Quijano (1992), Aguirre (1999) y Mignolo (2007). Elaboración Propia.

En síntesis, los aportes de la Escuela de los Annales han favorecido a: la explicación del pasado; se enfocó en los fenómenos sociales, económicos y culturales; y desarrolló un trabajo interdisciplinario. No obstante, la historia moderna europea positivista ha impuesto un modelo de relato euroamericano por sobre otro tipo de conocimiento. El despojo cultural llevado a cabo por la cultura europea ha privado las expresiones culturales de diferentes sociedades, invisibilizando e invalidando el conocimiento de las culturas ajenas a la matriz racional moderna europea (Quijano, 1992; Mignolo, 2007; Spivak, 2009; Gruzinski, 2018).

### 3. Metodología

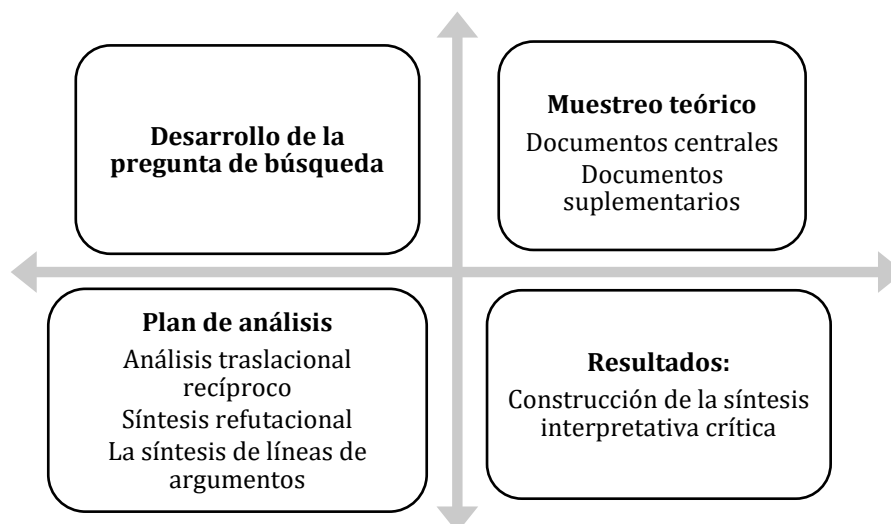
#### 3.1. Síntesis interpretativa crítica (SIC)

Las revisiones sistemáticas son tipos de investigaciones secundarias que son claves en la sistematización de las indagaciones en un área de estudio. Torgenson (2003) señala que la aplicación de estrategias que apoyen la valoración crítica de los estudios en una línea de investigación puede contribuir a iluminar el campo para los futuros investigadores y resaltar problemas conceptuales o metodológicos para tomar decisiones basadas en la evidencia. Petticrew y Roberts (2006) mencionan que su uso es recomendable cuando existen vacíos o conceptos no respondidos completamente en las investigaciones. Jesson, Matheson y Lacey (2011) y Bettany-Saltikov (2012), explican que las revisiones sistemáticas se caracterizan por un procedimiento metodológico riguroso al exponer el proceso de investigación, las estrategias de búsqueda y la construcción de la síntesis interpretativa.

Para los fines de este artículo utilizaremos la síntesis interpretativa crítica que se desarrolló en el ámbito de la salud pero que se ha trasladado al campo de la educación (Sinott, Georgiadis, Park y Dixon-Woods, 2020; Stevenson, 2016; Flemming, 2009; Dixon-Woods et al, 2006). El método seleccionado valora la voz de los y las investigadoras y se basa en la tradición de la investigación cualitativa y de la Teoría Fundamentada para desarrollar teorías o conceptos de forma inductiva (Newman y Gough, 2020). El proceso de investigación (Figura 1) es iterativo y, por lo tanto, la formulación de la pregunta, la búsqueda de literatura, la selección y la construcción de la síntesis crítica son procedimientos que se encuentran integrados (Sinott, Georgiadis, Park y Dixon-Woods, 2020).

**Figura 1**

*El proceso de investigación SIC*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Dixon-Woods et al. (2006).

La síntesis interpretativa crítica en nuestra investigación, la utilizamos para desarrollar teoría sobre las invisibilidades sociales en la enseñanza de la historia.

### **3.2. Desarrollo de la pregunta de investigación**

El proceso iterativo e interactivo de la investigación permitió desarrollar la pregunta a partir del análisis de los documentos centrales y suplementarios. El proceso flexible del método de síntesis crítica y el muestreo teórico orientó la pregunta inicial y el proceso búsqueda del corpus

### **3.3. Búsqueda del corpus teórico**

La síntesis interpretativa crítica, a diferencia de las revisiones sistemáticas agregativas, permite construir el campo de estudio de manera particular para dar respuesta a la pregunta que orienta el estudio. De acuerdo con Dixon-Woods (2011) y Stevenson (2016), el muestreo –de artículos, capítulos de libros, tesis doctorales– permitió integrar tanto investigaciones cualitativas como cuantitativas con la finalidad de construir un flujo teórico en el análisis para desarrollar la síntesis crítica.

La utilización del muestreo teórico como método de recolección de datos y de análisis permitió establecer criterios de inclusión y de exclusión de los trabajos –centrales y suplementarios–. Como indica Flick (2014), el muestreo teórico está guiado por el desarrollo de conocimiento y permite acudir a personas, acontecimientos e incidentes para de la comparación de los conceptos que se vayan descubriendo. Para el proceso de búsqueda del corpus teórico utilizamos los criterios para establecer trabajos de investigación centrales y otros como suplementarios. Los trabajos centrales son aquellos que: 1) nos otorgan mayor heterogeneidad en los datos o en los actores investigados, 2) nos ayudan a descubrir variaciones del concepto de invisibilidad social en la didáctica de las ciencias sociales y, además, 3) contribuyen a profundizar el análisis en la síntesis interpretativa crítica (Figura 2).

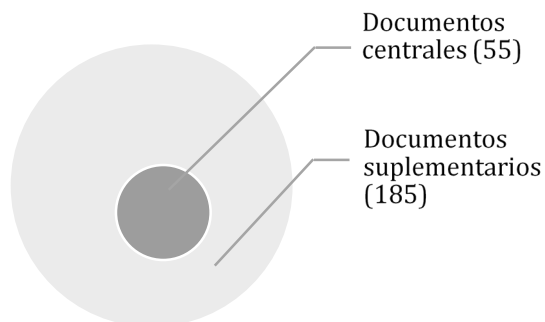
De esta forma, se utiliza el muestreo teórico para identificar aquellos artículos que profundicen en los significados de la invisibilidad social en la enseñanza de la historia (Strauss y Corbin, 2002). A partir de esta idea, se clasificaron en estudios centrales –55 documentos analizados– y en documentos suplementarios –185 documentos revisados –. Los documentos consultados para el estudio fueron artículos, capítulos de libros y tesis doctorales (Figura 2).

La inmersión de la información, en primer lugar, se llevó a cabo en Google Scholar donde se revisaron diferentes publicaciones científicas. Para afinar los criterios de búsqueda de la literatura científica se utilizaron los siguientes buscadores: Dialnet, SciELO, SCOPUS, Web of Science y TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). El rango temporal para la búsqueda del corpus teórico fue de 10 años –2010 al 2020– y se estableció como rango geográfico aquellos trabajos de investigación realizados en Iberoamérica –principalmente en castellano–.



**Figura 2**

*El muestreo teórico y los documentos de investigación.*



*Fuente:* Elaboración propia

**Tabla 2**

*Descripción del corpus teórico*

Documentos	Nº de documentos revisados	Nº de documentos analizados
Capítulo de libros	145	39
Artículos de investigación	30	10
Tesis doctorales	10	6
Total documentos	185	55

*Fuente:* Elaboración propia.

Para acceder a los documentos se realizó una búsqueda por medio del uso de descriptores de búsqueda –visible/invisible; ausencia/presencia; oprimido/opresores; excluido/excluyente; subalterno/dominador–. Para procesar la información de los documentos se revisaron los resúmenes y en caso necesario los artículos completos con el fin de decidir si la información que contenían estaba o no relacionada con nuestro objetivo. Por consiguiente, se analizaron las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados con el fin de rescatar otros estudios potencialmente incluíbles para la revisión.

**3.4. Plan de análisis**

El análisis en el método seleccionado tiene por objetivo contribuir a la síntesis de estudios cualitativos y cuantitativos, pero, además, de investigaciones con diversos enfoques y énfasis. El análisis se basa en la construcción sintética de argumentos críticos (Dixon-Woods et al, 2006; Dixon-Woods, Agarwal, Jones, Young y Sutton, 2005; Stevenson, 2016). Flemming (2009) indica que el método interpretativo crítico se compone de las siguientes etapas: 1) Comprensión de los documentos, 2) Traducción de los estudios, 3) Síntesis de las traducciones de los estudios, 4) Escribir la síntesis (Tabla 3).

**Tabla 3***Etapas de análisis SIC*

<b>Etapas</b>	<b>Nombres</b>	<b>Descripción</b>
I etapa	Comprensión de los documentos	Es el proceso por el cual se leen los documentos y se extrae información general. La comprensión se utiliza para conocer la posición del autor, los participantes del estudio y el contexto.
II etapa	Traducción de los estudios	Las traducciones es el proceso de reducción del contenido de los documentos a través de la construcción de conceptos, temas o metáforas.
III etapa	Síntesis de las traducciones	Las traducciones se pueden comparar entre documentos para ir generando traducciones centrales o constructos sintéticos que agrupan los significados o fenómenos.
IV etapa	Escribir la síntesis interpretativa	Los constructos sintéticos se desarrollan en un marco teórico comprensible llamado Argumento de síntesis. El argumento contiene las relaciones entre los constructos sintéticos y puede incorporar las interpretaciones de los autores.

*Fuente:* Información extraída de Flemming, 2009. Elaboración propia.

La revisión del corpus de estudio se centró en tres focos, a saber: años de publicación, autores, objeto de estudio, resumen de las investigaciones, protagonistas, conceptos asociados a la invisibilidad y síntesis interpretativa. Luego de ello, se establecieron tres categorías de análisis, correspondientes a: la categoría de la invisibilidad social en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales; los actores sociales y las finalidades de las investigaciones sobre la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales.

## **4. Resultados**

### **4.1. La categoría de la invisibilidad social en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales**

Uno de los temas centrales que surgieron en la etapa de análisis en la traducción de los estudios, es la configuración de la categoría de la invisibilidad social y su aplicación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En el cuerpo de artículos centrales que fueron analizados se aprecia una ambigüedad conceptual con respecto a tres aspectos: 1) el fundamento teórico del concepto, 2) la delimitación teórica con respecto a otros conceptos similares –la exclusión o la dominación– y, finalmente, 3) la investigación en el campo de la didáctica específica (Tabla 4).

Lo difuso del concepto en la literatura central radica en su utilización como una expresión de ausencia o de presencia –en el currículo o en la formación–y, por otro lado, como un calificativo de una situación de injusticia –de oprimidos/as o de excluidos/as– que opera sobre alguien o algo (Figura 3). Sin embargo, los conceptos con los cuales se asocian –por ejemplo, explotados/as u oprimidos/as– en la investigación se refieren a aspectos económicos, de clase o de género, pero no necesariamente a la invisibilidad social. A pesar de esto, algunos autores se han acercado a una

definición en el área haciendo referencias a la teoría de la historia y a la teoría crítica en educación (Santisteban, 2015; Heimberg, 2015; Mattozzi, 2015).

**Tabla 4**

*Tratamiento de la invisibilidad social en la investigación en la didáctica de las ciencias sociales*

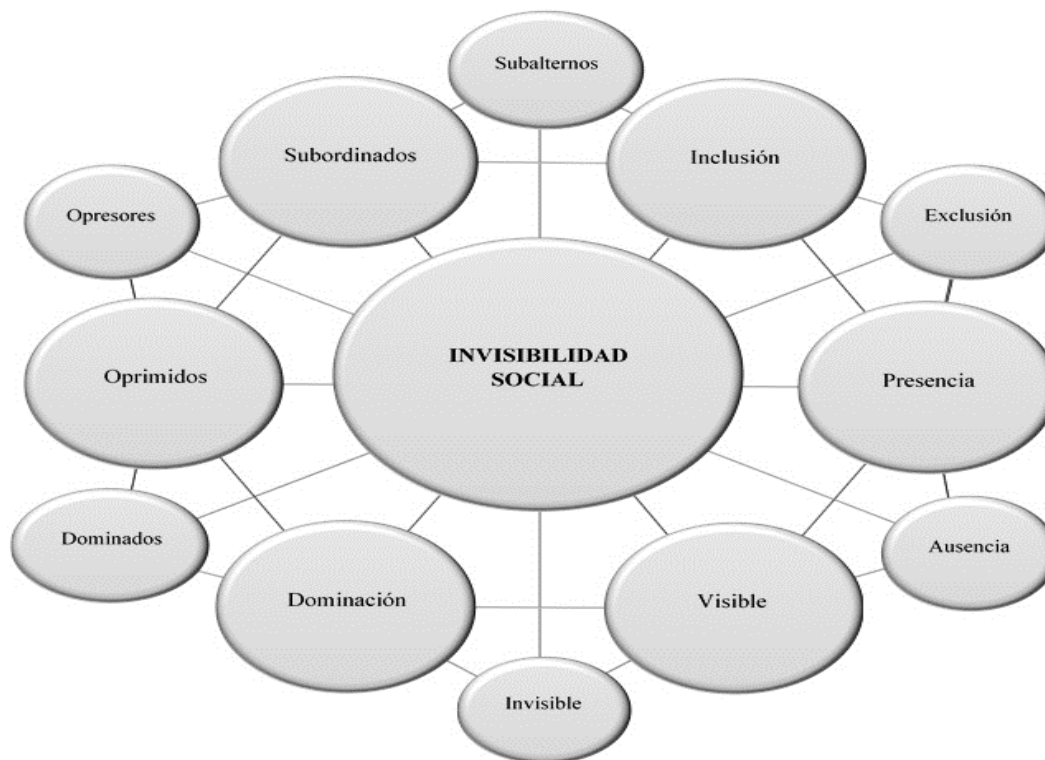
Objeto de estudio	Conceptos utilizados para representar la invisibilidad social	Autores
Formación de profesores/as	Inclusión – exclusión – hegemonía – poder – ideología – ausencia – presencia – currículo oculto – invisible – otredad – identidades – sexismo – racismo – dominador – dominados – eurocentrismo	Ortega, Marolla y Heras, 2020; Colomer, 2015; Marolla y Pagès, 2015; Anguera et al., 2018; Ávila y Duarte, 2015; Santisteban, 2015; Arregi-Orue, 2015; Galet, Alzás y Carretero, 2015; Villa, 2015; Ponce, Molina y Ortuño, 2015; Hernández, 2015; Cid, 2015; Matozzi, 2015; Mendioroz, 2016; Marolla, 2016; Pinochet, 2015; Ortega, 2017.
Representaciones sociales de estudiantes	Exclusión – humanizar – protagonistas – inclusión – opresión – ausencia – oprimidos.	Coudannes, 2015; Massip y Pagès, 2015; Marolla, 2018 y 2019; Cagio y Armas, 2015.
Currículo, textos escolares e innovaciones	Inclusión – exclusión – presencia – ausencia – visible – invisible – dominación – dominados – oprimidos – opresores – cuestiones socialmente relevantes – subordinados – justicia social – subalternos – colonizados – alteridad – otredad – etnocentrismo – eurocentrismo.	Sanhueza, Pagès y González-Monfort, 2019; Llerena y Panduro, 2015; Sáez, 2016; Villalón y Pagès, 2013; Villalón y Pagès, 2015; Pagès y Villalón, 2013; Pagès y Sant, 2012; Sant y Pagès, 2011; Mariotto y Pagès, 2014; De la Calle, 2015; Yuste y Oller, 2015; Call, Haro y Oller, 2015; Anguera y Santisteban, 2015; Hinojosa, 2015; Hernández, 2015; João y Gomes, 2015; Pinochet y Urrutia, 2016; Rico y Triviño, 2015; Delgado, 2015; Dias, 2015; Domínguez y López, 2015; García, 2015; Galvada, 2015; Gillate et al., 2015; Gómez y Tenza, 2015; Copetti y Vanzella, 2015; Ruiz, 2015; Guerra de la Torre y Nadal, 2016; Tribiño, 2016; Ibagòn, 2016.

*Fuente:* Elaboración propia.

Al rastrear el concepto en la línea de investigación de los y de las protagonistas en la enseñanza de la historia, se aprecia un escaso desarrollo conceptual pues se da por sentado el fenómeno de la invisibilidad, pero no se explica la naturaleza, las características, qué es y cómo o quién transforma lo visible en invisible –o viceversa–. En este sentido, el principal problema es el traslado de una categoría de la filosofía social crítica sin considerar sus implicancias teóricas o prácticas en la didáctica de las ciencias sociales (Sanhueza, 2021.).

**Figura 3**

*Esquema que representa el concepto de invisibilidad social*



*Fuente: Sanhueza, 2021.*

## 4.2. Los actores contenidos en el corpus documental

Los resultados obtenidos muestran que los sujetos invisibilizados en dos direcciones, a saber:

- Fenómenos sociales, estos fijan la atención en las relaciones que se dan entre los individuos y una unidad de análisis mayor, como por ejemplo la pobreza.
- Actores sociales, correspondiente a personas o entidades que tienen determinadas características dentro de una estructura mayor (sociedad). En el caso particular de estudio son significativos estos actores sociales porque evidencia a personas, grupos o fenómenos sociales que no han sido reconocidos dentro de la historia oficial.

En la figura 4 destaca los fenómenos sociales que se identificaron en el corpus de estudio, a saber:

Conflictos sociales contemporáneos (9,4%). Los elementos contenidos apuntan a los conflictos sociales; los problemas sociales colectivos; el conflicto (Guerras civiles y dictaduras); la ciudadanía global y la memoria como enfoque para abordar problemas sociales controversiales.

La otredad (9,4%). El fenómeno es visto desde tres perspectivas. La primera, guarda relación con las diferencias epistemológicas como los tipos de conocimientos que se construyen en las culturas, por ejemplo, los saberes ancestrales de los pueblos originarios (los mapuches, los afrocolombianos, los afroperuanos y los afrobrasileños). Lo segundo, la invisibilidad cultural que tiene repercusiones negativas por los estereotipos y prejuicios que se tiene de los gitanos, las

culturas árabes-musulmanas, los pueblos originarios y los afrodescendientes. Lo tercero, se refiere a las masas anónimas que han actuado históricamente y carecen de “poder”.

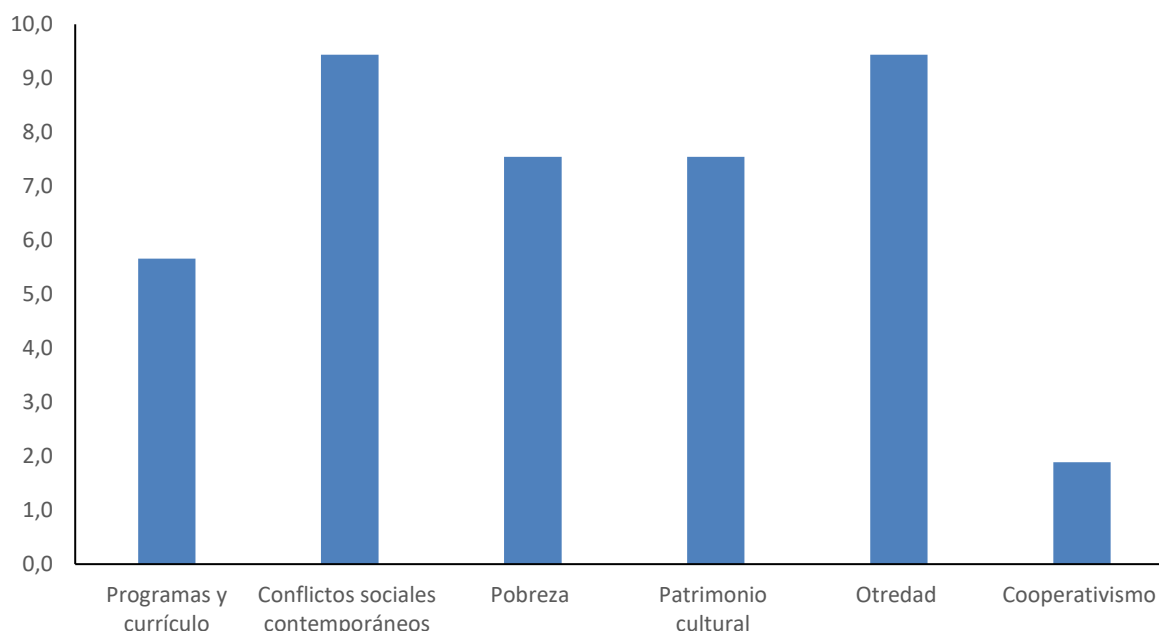
La pobreza (7,4%). El concepto no es abordado en profundidad, no obstante, el corpus lo relaciona con los recursos disponibles por los colectivos sociales (los obreros); con ciertos espacios asociados a la pobreza como los suburbios, por ejemplo, las favelas y los *Slums* [sic] y con la diferencia salarial por sexo.

Patrimonio cultural (7,4%). El corpus muestra el valor del patrimonio cultural y algunos monumentos que facilitan la enseñanza de este y el potencial que pueden tener ciertas regiones, por ejemplo, el patrimonio minero-industrial de Barakaldo (Bizkaia).

En menor medida: el currículo (5,7%) y el cooperativismo (1,9%).

#### Figura 4

*Fenómenos sociales dentro del corpus teórico, expresados en porcentajes.*

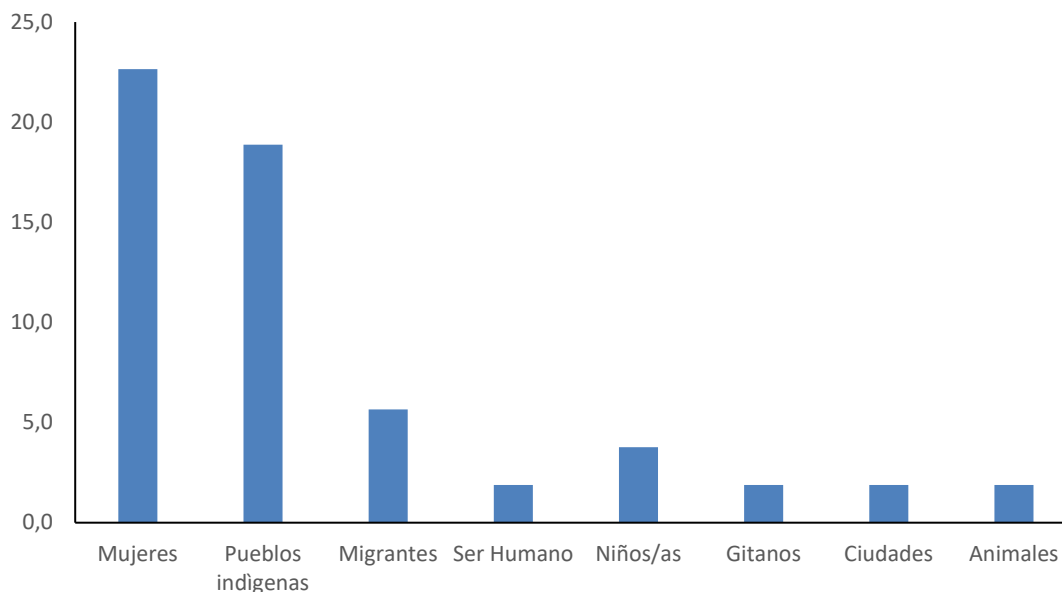


*Fuente:* Elaboración propia.

Al examinar detalladamente el corpus de estudio, identificamos los actores sociales de la Figura 5.

Los hallazgos plantean una correlación directa entre los fenómenos sociales con las y los actores o colectivos invisibilizados socialmente. Ahora bien, al profundizar en el corpus podemos decir que los fenómenos tienen directa relación con el sujeto invisibilizado, por ejemplo, la pobreza. Si preguntamos quiénes son los pobres la relación se da con las mujeres, los niños, los obreros, los pueblos originarios.

Actualmente, diversas disciplinas permiten dar cuenta de nuevos fenómenos de estudios y relaciones entre el ser humano, la naturaleza y los seres vivos, además de actores sociales que históricamente han sido invisibilizados.

**Figura 5***Actores sociales, expresados en porcentajes.**Fuente:* Elaboración propia.

### **4.3. Las finalidades de las investigaciones sobre la invisibilidad social en el área de la didáctica de las ciencias sociales**

Las investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos iberoamericanos con estudiantes de educación primaria, secundaria, sumado a profesores en formación y en ejercicio, se han ocupado de identificar las representaciones sociales respecto a los colectivos humanos invisibilizados. En este sentido, se ha intentado sistematizar las finalidades y propósitos perseguidos por las investigaciones en tres categorías.

#### **A.- Las mujeres y la perspectiva de género:**

La preocupación y el interés por visibilizar a las mujeres y la perspectiva de género son los propósitos que más se reiteran en las investigaciones analizadas. Los trabajos analizados se han interesado en identificar las representaciones sociales del profesorado y de los estudiantes respecto a los roles de género, la aparición de las mujeres en los currículum oficiales de historia y la inclusión y ausencia en los textos de estudios.

Las investigaciones que se han centrado en el análisis de los currículum y los textos escolares han denunciado la ausencia de la historia de las mujeres, algo que es posible rastrear desde las bases latinas del mundo occidental y que ocurre en las historias de México, Chile, Argentina, España y que las sitúa en una posición periférica respecto a la participación de los hombres. En los artículos analizados, se da cuenta que las mujeres aparecen, cuando asumen roles en la producción económica reemplazando a los hombres, como es el caso de la primera y segunda guerra mundial. También es importante destacar que la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de dictadura ha preferido visibilizar algunas mujeres modelos como es el caso de Isabel “la católica”, quien es presentada como una mujer fuerte, asociada al rol masculino de

competencia política, económica y social. Por sobre su hija Juana “la loca”, quien es representada como una mujer débil, y que deja todo en mano de los hombres de su vida, su padre y esposo.

Las investigaciones que se han ocupado de la reivindicación de las mujeres y de la perspectiva de género coinciden que es necesario ocuparse de esta problemática, con la finalidad de cambiar las estructuras que continúan perpetuando la marginación y subordinación del género femenino a la hegemonía androcéntrica de la enseñanza. Visibilizar a las mujeres es visibilizar las posibilidades de cambio.

### **B.- Colectivos Invisibilizados socialmente**

Otro grupo de investigaciones se han interesado por reivindicar el rol protagónico que han tenido en la historia colectivos ausentes en la enseñanza de las ciencias sociales:

*Inmigrantes:* Mediante el análisis de documentos, entrevistas en profundidad y observaciones no participantes se ha evidenciado cómo la enseñanza de la historia no ha sido capaz de reconocer al otro. Los textos de estudios y los currículum presentan solo las visiones nacionales. Frente a este escenario, es necesario que el profesorado deba aprender a enseñar a convivir a sus estudiantes aceptando las diferencias.

*Infancia:* En Chile las investigaciones se han ocupado de conocer las concepciones del profesorado de ciencias sociales respecto a la utilidad de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana. Además, existen trabajos que buscan conocer las opiniones de los y las estudiantes respecto a su ausencia en la clase historia considerando que niños, niñas y jóvenes han sido los actores de la historia reciente del país. Esto ha permitido dar cuenta que los estudiantes son conscientes que la historia que aprenden en la escuela no da cabida de manera permanente a presentar las experiencias de sus pares en el pasado. Otras investigaciones, proponen considerar la experiencia de los estudiantes, pensar en sus testimonios de desigualdad, de marginación, de situaciones subalternas, que viven diariamente. Son temáticas invisibilizadas que podrían convertirse en relevantes para los estudiantes y permitiría cuestionar los discursos oficiales y hegemónicos. Otros trabajos han realizado estudios comparativos con estudiantes de primaria y de secundaria de Francia, Suiza, Alemania, Québec, Cataluña y se han preguntado ¿dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia? Sus respuestas dan cuenta que la escuela y a la familia son los dos agentes más influyentes en la construcción de sus conocimientos históricos y de sus relatos.

*Afrodescendientes:* La cultura africana y los aportes de los afrodescendientes pertenecen a otro colectivo que las investigaciones han querido visibilizar. La revisión de documentos oficiales y textos escolares de primaria y secundaria donde se analizan los alcances de los “nuevos” discursos alrededor del reconocimiento de la importancia de la matriz sociocultural africana en la historia de Colombia, evidenció que este “reconocimiento” no promueve una revisión crítica de las formas estereotipadas y limitadas con las que se ha abordado la historicidad de las comunidades negras de Colombia. Investigaciones realizadas en Cataluña y Brasil se han interesado por conocer cómo el profesorado se posiciona frente a este colectivo, sus conclusiones apuntan a que el profesorado necesita una formación para visibilizar la historia de actores ausentes y que los libros de texto y el currículum necesita actualizarse para facilitar su incorporación.

*Pueblos Originarios:* La necesidad de considerar los saberes ancestrales entorno al ámbito político actual ha sido uno de los propósitos de las investigaciones revisadas, este conocimiento es posible de vincular con el conocimiento de la vida cotidiana y escolar del estudiantado. Otros trabajos centrados en visibilizar a los indígenas en los textos escolares chilenos han evidenciado que existe una relación entre el lugar que ocupa el pueblo mapuche en la sociedad con el lugar que ocupa en el currículo, sin embargo, la presencia de los pueblos originarios va en desmedro de visibilizar a mujeres, niños y niñas, esto se debe a que los objetivos y finalidades de inclusión siguen estando ligados a intereses del poder.

*Gitanos:* Las Investigaciones proponen que el currículum debe ser una herramienta que ha de ayudar a guiar los aprendizajes bajo el reconocimiento de la diversidad en el caso de la juventud de etnia gitana, las autoras señalan que la invisibilidad de su cultura ha provocado en estos jóvenes la falta de unas bases sobre las cuales construir su identidad, así como la falta de unos referentes, y consecuencia de todo ello ha sido un profundo desarraigo ante la participación social en genera.

### **C.- Propuestas de enseñanza invisibles:**

Otro grupo de investigaciones podemos agruparlas en torno a estrategias de enseñanzas aprendizaje que sus autores han categorizado de invisibles. La invisibilidad se relaciona con lo poco frecuentes de ellas, o que su presencia es mínima en la enseñanza de las ciencias sociales. Dentro de estas estrategias podemos enumerar enfoques pedagógicos que buscan visibilizar la enseñanza del patrimonio, el desarrollo de competencias emprendedoras, la atención a los problemas sociales relevantes, a las cuestiones socialmente vivas, el aprendizaje de valores como la cooperación y la responsabilidad social, el desarrollo de competencias creativas en educación, la categoría de futuro como un concepto invisible en la enseñanza, la utilización de otras historiografías que permitan realizar una historia de tendencia globalizante, una historia desde abajo, una historia Social, la Microhistoria, la Historia de la vida cotidiana, eco-historia, entre otras.

Por consiguiente, las finalidades que se observan en el corpus de estudio confluyen en una educación para la ciudadanía. Debemos considerar que el sistema educativo en su conjunto está imbuido de valores, y dichos valores influyen en el desarrollo de la identidad. En este sentido, Veugelers (2011) expone que la Educación para la Ciudadanía afecta al desarrollo de la identidad del individuo y su enseñanza tiene un rol socializador. Desde esta perspectiva la categoría de invisibilidad social permite hacer partícipe aquellos colectivos, valores, saberes y perspectivas de enseñanza hasta ahora no reconocidos.

El reconocimiento es un paso importante para avanzar en una formación ciudadana que permita pensar y decidir cómo resolver los problemas de la vida cotidiana y contribuir a la superación de los problemas sociales (Altamirano y Pagès, 2018) invisibilizados por la enseñanza de las ciencias sociales, pero visibles y que afectan día tras día a los ciudadanos. Las investigaciones aquí revisadas apuntan a la acción, por lo tanto, apuestan por un modelo de ciudadanía que debe ser practicada, ya que sin practicarla no es posible ser ciudadano Gómez (2008).



## 5. Discusión y conclusiones

El concepto que existe en la tradición filosófica que trata la invisibilidad social de diversos grupos humanos, da cuenta de un proceso de deshumanización profundo unido a teorías críticas de reconocimiento en el espacio público. Los hallazgos en la revisión sistemática crítica indican un uso del concepto de manera superficial o de primer orden. Esto se traduce en la utilización de la categoría para demostrar la presencia o la ausencia de las o los actores sociales en el espacio público. Por ejemplo, las mujeres, los inmigrantes, los pueblos originarios, entre otros.

La ambigüedad conceptual en la utilización de la categoría de la invisibilidad social plantea la necesidad de definir o repensar el concepto en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Por ende, se requiere una discusión de la categoría que apunte a una reflexión profunda que dé cuenta de la naturaleza de la invisibilidad social y, a partir de ahí, como opera en la práctica de enseñanza y del aprendizaje. La invisibilidad social es una categoría que es posible utilizar como un metaconcepto porque la evidencia recabada indica que es un aspecto complejo que mutila la existencia social y que va más allá de “algo” ausente. Así, entenderemos que la invisibilidad social es una abstracción compleja que integra diversas acepciones y conceptos respecto a los mismos significados de ideas que se ven reflejados en conceptos que dirigen líneas de investigación como, por ejemplo, el pensamiento histórico, el tiempo, educación para la ciudadanía, entre otros.

El tratamiento que reciben cada uno de los conceptos que encontramos en los trabajos revisados con los cuales se refiere a la invisibilidad social como: explotados, oprimidos, subalternos y excluidos. Dichas ideas tienen un anclaje en disciplinar que, en alguna medida, pueden influir en aspectos o enfoques de la investigación en el campo de las invisibilidades en la didáctica. Esto nos lleva a otra complejidad que se relaciona con la forma en que estos conceptos pueden contribuir a descubrir formas o factores que contribuyen, producen y reproducen invisibilidades en diversos niveles de la educación y de la sociedad.

La didáctica de las ciencias sociales se aproxima a la invisibilización de los grupos o individuos vienen en –mayor medida– desde una perspectiva crítica en los ámbitos de la historiografía, el género y la educación para la ciudadanía. Pero, también, se utilizan referencias teóricas a los estudios subalternos.

El aporte fundamental a la didáctica de las ciencias sociales es repensar la educación y la enseñanza ligada a la justicia social y cognitiva de los grupos oprimidos (Marolla, *et al.*, 2018). Para esto es necesario avanzar en la elaboración de material para contribuir en la práctica crítica de los y las profesoras, pero, además, en visibilizar socialmente las estrategias que utiliza el poder para invisibilizar a los diversos grupos.

El desafío se enfoca en orientar las acciones del profesorado en pos de un reconocimiento de todas y todos en la construcción del mundo desde el aula. Tarea compleja si pensamos en la homogeneización cultural en la cual nos desenvolvemos día tras día. Incluir a los invisibles socialmente y visibilizar fenómenos ausentes en la sala de clase es un acto de justicia y de formación en valores, es reconocer el trabajo de hombres y mujeres comunes y corrientes que han entregado su vida por la construcción de este presente. Tomando las palabras del maestro Joan Pagès, es necesario dotar a todos y toda la misma dignidad humana.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, C. (1999). *La Escuela de los Annales: ayer, hoy, mañana*. Editorial Montecinos.
- Altamirano, M. y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Anguera, C., González-Monfort, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega, D., Pagès, J. A. Santisteban (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Edits.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 403-413). AUPDCS/Universidad de Valladolid.
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing: A step-by-step guide*. McGraw-Hill Education.
- Bourdin, J. C. (2010). La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 27(54), 15-33.
- Brighenti, A. (2007). Visibility: A Category for the Social Sciences. *Current Sociology*, 55(3), 323-342. <https://doi.org/10.1177/0011392107076079>
- Burke, P. (2000). *Formas de hacer historia*. España: Alianza.
- Dixon-Woods, M. (2011). Systematic reviews and qualitative methods. In: D. Silverman (ed.), *Qualitative research. Issues of theory, method and practice* (pp. 331-346). SAGE Publications.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S. et al (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Med Res Methodology*, 6(35), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35>
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., y Sutton, A. (2005). Synthesizing qualitative and quantitative evidence: A review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), 45-53.
- Entrevista con Georges Duby (19 de marzo de 1994). *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, 14(50), 471-482. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15390/15251>
- Entrevista con Giovanni Levi (20 de febrero de 1999). *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, 19(71), 483-499. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15663/15522>
- Fleming, K. (2009). Synthesis of quantitative and qualitative research: an example using Critical Interpretive Synthesis. *Journal of Advanced Nursing*, 66(1), 201-217. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05173.x>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria: Dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscritos*, 12, 13-42.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 1. Era*.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Alianza.
- Guha, R. (2002). *Las Voces de la historia y Otros estudios subalternos*. Crítica.

- Heimberg, C. (2015). Réflexions pour une didactique de l'histoire des invisibles en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 635-647). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Honneth, A. (2005). Invisibilité: sur l'épistémologie de la «reconnaissance». *Réseaux*, 129-130(1), 39-57.
- Jesson, J., Matheson, L. y Lacey F. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. SAGE Publications Ltd.
- Král, F. (2014). *Social invisibility and diasporas in anglophone literature and culture. The Fractal gaze*. Palgrave/MacMillan.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Presses Universitaires de France.
- Marolla, J., Pinochet, S. y Sant E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 215-225). UNCOMA/UAB.
- Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de historia y didáctica de la historia*, 14(2), 167-196.
- Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia escolar en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 259-267). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Newman, M. y Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research Methodology, Perspectives and Application* (pp. 22-43). Springer.
- Observatoire National de la Pauvreté et de L'Exclusion Sociale (2016). *L'invisibilité sociale: une responsabilité collective*. République du Francia.
- Pagès, J. y Oller, M. (2015). Enseñar la justicia. en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 269-278). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Ralph, E. (2016). *El hombre invisible*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Sanhueza, A. (2021). *La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. Un análisis desde la Teoría Fundamentada* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.

- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible en Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Sinott, C., Georgiadis, A., Park, J. y Dixon-Woods, M. (2020). Impacts of Operational Failures on Primary Care Physicians' Work: A Critical Interpretive Synthesis of the Literature. *Annals of Family Medicine*, 18(2), 159-168.
- Spivak, G. (2009). *¿Puede hablar el subalterno?* MNAC, Museo del Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Stevenson, M. (2016). A Critical Interpretative Synthesis: The Integration of Automated Writing Evaluation into Classroom Writing Instruction. *Computer and composition*, 42(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.05.001>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thompson, J. (2005). La nouvelle visibilité. *Réseaux*, 129-130(1), 59-87.
- Tomás, J. (2010). La notion d'invisibilité sociale. *Cultures et Sociétés*, 16, 103-109.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. Continuum International Publishing Group.
- Veugelers, V. (2011). Teoría y práctica de la Educación para la Ciudadanía. Política, ciencia y educación en los Países Bajos. *Revista de Educación*, 10, 209-224
- Voirol, O. (2013). Invisibilité sociale et invisibilité du social. En H. Faes (Coord.), *L' invisibilité sociale. Approches critiques et anthropologiques* (pp. 57-93). L'Harmattan.
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Plèyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 21, 49-71.
- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Bellido.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022  
Recibido 10 marzo 2022  
Aceptado 25 marzo 2022

---

## Reseña del libro *Didáctica del medioambiente en educación primaria*

Yamilé Pérez Guilarte

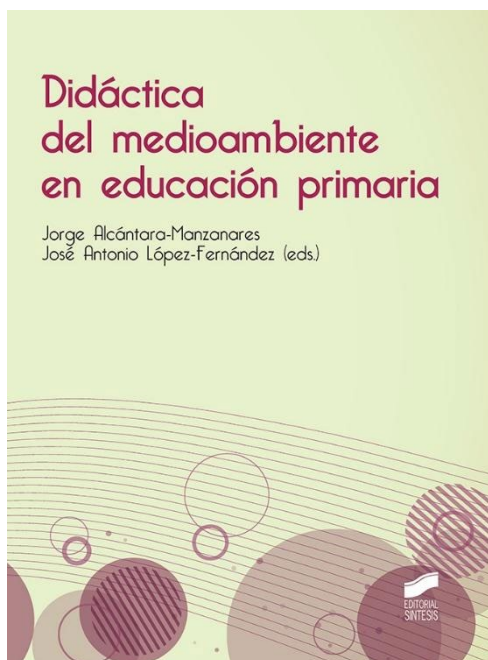
Universidade da Coruña

Email: [yamile.perez@udc.es](mailto:yamile.perez@udc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2086-3765>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.248>

---



Editores: Jorge Alcántara-Manzanares y  
José Antonio López-Fernández.

Lugar de edición: Madrid.

Editorial: Editorial Síntesis.

Número de páginas: 200.

Año: 2021.

ISBN: 978-84-1357-122-5

La educación medioambiental debe constituir un eje vertebrador de la formación de una ciudadanía crítica, capaz de comprender los problemas de la sociedad actual, y, sobre todo, luchar por la justicia social y ambiental (Westheimer y Kahne, 2004; González y Santisteban, 2016; Murga-Menoyo, 2018). Para ello, se hace imprescindible el abordaje de esta disciplina desde una perspectiva holística, que traspase el ámbito del medio natural e incorpore la dimensión sociocultural (López Fernández y Oller, 2019).

El diseño de un modelo educativo donde los conceptos socioambientales se relacionen, como indican Massip et al. (2021), es posible a partir de la colaboración entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Precisamente, este es el logro más relevante de la obra *Didáctica del medioambiente en educación primaria*, dirigida por los profesores Alcántara-Manzanares y López-Fernández y escrita, de forma conjunta, entre didactas de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Es una contribución que propone un enfoque interdisciplinar de la educación medioambiental a partir de una visión holística del medio ambiente, abordando conceptos como paisaje, patrimonio, problemas medioambientales, valores medioambientales, desarrollo sostenible y sostenibilidad.

La publicación, tiene la pretensión de, por un lado, erigirse como una herramienta para el profesorado, tanto aquel que está en activo como el que hoy se prepara en los grados de educación primaria. Por otro, es una excelente publicación para todas aquellas personas preocupadas por el medioambiente e interesadas en la adquisición de competencias y capacidades relacionadas con la educación ambiental y un mundo más equilibrado y sostenible.

El punto de partida de este trabajo se inicia con los resultados de numerosas investigaciones, realizadas en el ámbito educativo, tanto con profesorado como con alumnado, y que ponen de manifiesto una concepción del medioambiente relacionada, en su mayoría, con una visión naturalista del mismo. Por ello, los autores y autoras de los diferentes capítulos ofrecen diversas visiones de lo que constituye el medioambiente, que engloba, además de los aspectos naturales, los hechos y procesos que tienen que ver con la sociedad, la cultura y la economía.

La obra se estructura en siete capítulos más un prólogo inicial y un apartado final de referencias bibliográficas, para un total de doscientas páginas. Todos los capítulos se organizan de un modo similar, comenzando por una actividad inicial de conocimientos previos o situación inicial. Posteriormente se dispone el grueso del capítulo, en el que se presentan numerosos conceptos y diversas actividades, para terminar con un resumen y una propuesta de tareas a realizar específicamente con alumnado de educación primaria.

El primer capítulo, a modo introductorio, está destinado a los complementos a la formación en didáctica del medioambiente. Se detallan las principales características de los paradigmas de pensamiento y los enfoques desde los que se ha abordado la educación ambiental a lo largo del siglo XX y principios del XXI. Los autores, en un claro posicionamiento, señalan la necesidad de situar la educación ambiental dentro del ámbito del paradigma crítico.

Un aspecto de interés de este primer capítulo es el entendimiento de la escuela como un espacio sostenible, para lo cual se hacen numerosas referencias para abordar este objetivo en los diferentes estamentos que conforman la comunidad escolar. Otra cuestión de interés es el contacto con la naturaleza y la enseñanza fuera del aula. Los autores entienden este aspecto como un elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. De igual modo, reconocen la importancia del uso, responsable y contextualizado, de los recursos tecnológicos que hoy constituyen una herramienta indispensable para la educación medioambiental.

El segundo capítulo introduce el concepto de medioambiente, profundizando en su complejidad, en las diferentes concepciones o representaciones sociales que se tienen de este concepto y la preocupación que hoy existe sobre el medioambiente en el ámbito ciudadano y escolar. El segundo bloque de este capítulo está destinado a profundizar en cómo se ha trasladado el medioambiente al ámbito educativo, reflejando las finalidades, su inclusión en el currículo de educación primaria y en el resto de etapas escolares, así como en el ámbito no formal.

En el tercer capítulo los autores plantean el tratamiento de dos conceptos transversales e interdisciplinarios al medioambiente: el paisaje y el patrimonio. Ambos aspectos son abordados en profundidad y relacionados con el medioambiente, como método para acercarse a éste. Aunque son numerosos los aspectos conceptuales que se desarrollan en este capítulo, el lector o lectora encontrará numerosas tareas para analizar, describir e interpretar el paisaje de un modo tanto objetivo como subjetivo, junto a unas actividades finales, contextualizadas para el alumnado de educación primaria.

Un elemento curricular de gran interés es el trabajo de los valores medioambientales, una cuestión que se desarrolla en el cuarto capítulo. El planteamiento de los valores es un hecho fundamental a la hora de cultivar la conciencia medioambiental. Con este objeto, se exponen las ideas que construyen nuestra percepción del medioambiente. Para ello, las autoras profundizan en las éticas que existen en torno al medioambiente y desarrollan planteamientos como la justicia social, el ecofeminismo o la teoría del decrecimiento. Para completar este apartado teórico, se expone otro de carácter más práctico, donde se trabajan situaciones necesarias como el comercio justo y de proximidad, las 7 R o la Carta de la Tierra.

No cabe duda de que hoy en día el medioambiente constituye una problemática a diferentes escalas mundiales. Así, el quinto capítulo plantea una serie de problemas medioambientales, cuyo tratamiento es necesario desde las primeras edades. Entre los aspectos desarrollados se aborda la superpoblación actual a nivel mundial, así como el consumo de recursos naturales y las desigualdades de acceso a los mismos que hoy existen en el planeta. Otros retos actuales, también propuestos en esta publicación, son la contaminación, el cambio climático, el deterioro de la capa de ozono, la deforestación y la pérdida de biodiversidad; problemas que se abordan de forma transversal, reflejando las consecuencias que estas situaciones tienen para la naturaleza, así como para la ciudadanía.

El desarrollo sostenible y la sostenibilidad son conceptos que se abordan en el sexto capítulo de la obra. Sus autoras inician esta sección presentando diferentes teorías que explican las causas por las cuales los problemas medioambientales se han transformado en sociales. Seguidamente, se presentan los orígenes del concepto de desarrollo sostenible, para profundizar posteriormente en la conciencia de la sostenibilidad y en cómo insertarla desde el ámbito educativo. Otro aspecto de interés es la propuesta relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que incluye, además, tareas a realizar por parte del alumnado.

El séptimo y último capítulo aborda la inclusión de la sostenibilidad en el currículum de educación primaria, así como en la formación universitaria del profesorado. El informe Brundtland ya puso de manifiesto las consecuencias del desarrollo capitalista, centrado en la economía, por lo que los autores proponen incluir la sostenibilidad en todos los ámbitos educativos, siendo el currículum, a diferentes niveles, un aspecto fundamental. En este sentido, la universidad debería erigirse como vehículo de cambio y de compromiso con la sociedad.

La obra finaliza con la incorporación de una serie de referencias bibliográficas relevantes, que complementan un texto que pretende dar a conocer los principales conceptos que hoy engloban el medioambiente y la educación ambiental. Asimismo, esta publicación destaca por las valiosas aportaciones de actividades y tareas, que fomentan la reflexión, el análisis crítico y el aprendizaje activo para la población en general y, en particular, para la formación del profesorado.

### Referencias bibliográficas

- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- López-Fernández, J. A. y Oller, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *REIDICS*, 4, 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>
- Massip, M., Espinet, M., Almendro, R., Llerena del Castillo, G. y Hosta, J. (2021). Problemas Socio ¿qué? Los problemas socioambientales y su concreción por el profesorado en formación. *REIDICS*, 9, 115-136. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.115>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 1-31. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>