

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS ACERCA DE SU EFICACIA EN EDUCACIÓN

THE DIDACTIC ITINERARIES IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY.
REFLECTIONS AND PROPOSALS ABOUT ITS EFFECTIVENESS IN EDUCATION

Ángel LICERAS RUIZ

Resumen

Cualquier planteamiento de enseñanza de la Geografía resulta incompleto e inadecuado si no se contempla en él el estudio del paisaje. Para esta actividad resultan imprescindibles los itinerarios didácticos como práctica metodológica con la que desarrollar contenidos, procedimientos y valores inherentes a la disciplina geográfica. El propósito fundamental de este artículo es reafirmar y actualizar, desde la reflexión personal, el sentido y la realización de esta práctica, reconocer la significación pedagógica de su realización y la labor de los profesores que la cultivan en su ejercicio docente.

Palabras clave

Enseñanza, aprendizaje, didáctica, geografía, paisaje, itinerarios didácticos.

Abstract

Any teaching approach to Geography is incomplete and inadequate if the study of the landscape is not contemplated in it. For this activity, the didactic itineraries as a methodological practice with which to develop content, procedures and values inherent to the geographical discipline are essential. The fundamental purpose of this article is to remember and update the meaning and realization of this practice, to recognize the pedagogical significance of its realization and the work of the teachers who cultivate it in their teaching practice.

Keywords

Teaching, learning, didactics geography, landscape, educational itineraries.

Ángel LICERAS RUIZ. Doctor en Geografía, Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, tiene en el estudio y la didáctica del paisaje uno de sus campos de investigación.

Recepción: 16/IV/2018

Revisión: 22/VII/2018

Aceptación: 01/VIII/2018

Publicación: 30/IX/2018

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS ACERCA DE SU EFICACIA EN EDUCACIÓN

THE DIDACTIC ITINERARIES IN THE TEACHING
OF GEOGRAPHY. REFLECTIONS AND PROPOSALS
ABOUT ITS EFFECTIVENESS IN EDUCATION

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este texto trata, esencialmente, sobre los itinerarios didácticos y los trabajos de campo, tema tan importante en el ámbito científico y educativo como tradicional en su tratamiento. Su presencia en este artículo busca desarrollar un nexo de unión entre la formación geográfica y el reconocimiento a la labor del profesor Antonio Luis García Ruiz a lo largo de su dilatada labor docente en la que el uso de este recurso ha tenido una presencia destacada y fructífera. Se persigue una revisión que haga hincapié en determinados aspectos y aporte ideas y comentarios desde la reflexión personal al hilo de los cuales destacar la labor de este compañero, más que una innovación de los rasgos sustantivos de esta secular práctica formativa cuyo ámbito de aplicación puede ser muy extenso y adoptar un perfil más singularizado en función de los objetivos disciplinares que la promuevan, pero que, sin duda, desde un punto de vista geográfico y del estudio del paisaje recoge un conjunto de procedimientos científicos y di-

dácticos fundamentales en su práctica docente. Siguiendo a García Ruiz (1994), consideramos que con los trabajos de campo (integrados en esta ocasión en el concepto itinerario didáctico) la Geografía se convierte en la mejor disciplina para poner en contacto al alumno con la realidad espacial, y que, como afirma Vilarrasa (2003), “nada hay tan atractivo para el geógrafo como la observación del paisaje”.

Claval (2013) apunta que hay disciplinas que no pueden proceder por experimentación, que no están construidas en el laboratorio, que son ciencias de observación. Es el caso de la Geografía y demás ciencias sociales. La Geografía es la ciencia de las relaciones entre el ser humano –la sociedad– y la naturaleza –el medio–, y su concreción se manifiesta siempre en un territorio cuya apariencia fisionómica da lugar, además, a un paisaje. Por otra parte, el Convenio Europeo del Paisaje, aprobado por el Consejo de Europa en el año 2000, manifestaba que el paisaje representa un importante elemento de interés general en los campos cultural, ecológico, medioambiental y social, porque contribuye a la formación de las culturas locales y resulta un

componente fundamental del patrimonio natural y cultural, y reconocía que es un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones en todas partes: en los medios urbanos y rurales, en las zonas degradadas y en las de gran calidad, en los espacios de reconocida belleza excepcional y en los más cotidianos.

De la relevancia pedagógica de los itinerarios didácticos en la enseñanza de la Geografía da testimonio su abundante presencia en los planes docentes de la educación obligatoria, herencia de su reconocimiento como procedimiento metodológico eficaz en Ciencias Sociales, sobre todo a partir de la década de los ochenta del pasado siglo que es cuando comienza a entrar en la escuela la visión integradora del paisaje. Esta relevancia ahonda en la trascendencia de llevar esas ideas a la formación docente del profesorado, y en este contexto se subraya la figura de Antonio Luis García Ruiz como un docente comprometido en este empeño y convencido de su valor, pues:

si el estudio del paisaje constituye el objeto principal de la Geografía, el acercamiento al mismo, el estudio sobre el terreno, y, en definitiva, la observación directa, debe constituir su método de enseñanza por excelencia, y, consecuentemente, el trabajo de campo, la excursión geográfica, el itinerario didáctico, se convierte en el mejor recurso para aprenderla. (García Ruiz, 1997)

2. LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN: ANTECEDENTES CERCANOS

Los itinerarios didácticos presentan una larga tradición en la historia de la educación. Sin atrarnos demasiado, en nuestro país sus antecedentes se remontan a finales del siglo XIX, cuando la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en las personas de Bartolomé Cossío, Torres Campos o Giner de los Ríos, entre otros, adopta las excursiones como práctica fundamental de su enfoque pedagógico. Estos docentes lograban salvar, casi heroicamente, las dificultades que planteaban estas salidas en esos tiempos (principalmente por el tema del transporte), dificultades que compensaban sobradamente con los beneficios de muy diversa índole (formativos, vivenciales, espirituales...) que de ellas obtenían sus protagonistas. En la ILE la enseñanza de la Geografía trataba de huir de una metodología excesivamente academicista y teórica, adoptando una concepción más práctica y cercana de esta materia, centrandose su enfoque preferente en la observación directa del paisaje y de los fenómenos geográficos en sí mismos, y enriqueciéndolos con una visión interdisciplinar que abordaba aspectos, geológicos, arqueológicos, artísticos, botánicos, agrícolas, industriales, etc. incluidos los estéticos y espirituales.

A lo largo del siglo XX otros pedagogos como Pestalozzi, Decroly, Freinet o Dewey vincularon,

Ángel LICERAS RUIZ

así mismo, el aprendizaje de los alumnos con la experiencia directa fuera del aula, impulsando la idea de la conveniencia de realizar en la escuela clases-paseo, itinerarios didácticos, etc. centrados en la exploración del territorio. En un principio estas prácticas tenían una orientación y un tratamiento eminentemente naturalista, para ir adquiriendo, hacia el último tercio del siglo, un carácter más medioambiental (Piñeiro, 1997). Más recientemente los movimientos de renovación pedagógica continuaron haciendo de las salidas didácticas un recurso muy importante para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En nuestros días, la propuesta educativa de incluir entre las experiencias docentes un itinerario ya no debería ser considerada como innovación.

Pero, a pesar de esta tradición pedagógica tan consolidada, hoy las aulas siguen siendo el marco preferente donde se desarrolla casi en exclusiva la vida escolar, con escasas excepciones. Las actividades fuera del aula y la utilidad del medio como recurso didáctico tampoco parecen tener, en general, una asidua presencia en el plan de formación del futuro profesorado, a tenor de las escasas salidas que realizan los estudiantes de Magisterio y mucho menos de la ESO –con excepciones– durante su proceso formativo (Martínez Fernández, 2017).

De forma genérica podemos considerar que los itinerarios y las prácticas de campo son aquellas actividades que realiza el profesor con sus alumnos sobre el terreno. Estas actividades deben

desarrollarse preferentemente dentro de la programación docente y no como mero ejercicio de convivencia y distracción, pues su objetivo fundamental es crear un conocimiento significativo en el alumnado partiendo de la observación del entorno y superando la mera recogida de información.

3. LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS Y EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Aunque tradicionalmente el paisaje haya sido un objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, hoy día debe ser considerado como punto de encuentro y conexión entre múltiples disciplinas. Este carácter integrador del paisaje hace de su estudio un notable recurso educativo que permite acercarse a la compleja realidad espacial desde una perspectiva globalizadora, enriqueciendo al alumnado con contenidos que corresponden a diversas ciencias y adiestrándole también en la resolución de problemas en los que intervienen múltiples variables medioambientales, culturales y sociales que requieren de esquemas de análisis que atiendan a las numerosas relaciones que se establecen entre tales variables a lo largo del tiempo y sobre un mismo espacio geográfico (Liceras, 2018).

Los pilares básicos de la enseñanza del paisaje podrían condensarse en la consecución de una formación que suponga: una educación de la mirada (observar, leer, describir...); una educación cognitiva que propicie una mejor comprensión de los factores naturales y huma-

nos que conforman el paisaje; una educación estética que descubra y despierte los valores espirituales y sensibles del territorio; una educación ética respecto a la responsabilidad de las acciones humanas sobre el paisaje; y una educación social que trascienda los anteriores logros individuales y amplíe su dimensión formativa. Estos ámbitos formativos que aspira a alcanzar la enseñanza del paisaje se ven claramente favorecidos en su consecución con el recurso de los itinerarios didácticos, particularmente cuando el vehículo trasmisor es la ciencia geográfica.

Los itinerarios son situaciones que inscriben al observador en el paisaje, de manera que éste no es un mero espectador, sino que forma parte de ese espacio. Como dice Berger (2016, p. 11) “cuando `vemos´ un paisaje nos situamos en él”. Y este “posicionamiento” le otorga al observador un papel protagonista ante el paisaje con su correspondiente faceta subjetiva. El Convenio Europeo del Paisaje, antes mencionado, en su definición de paisaje concilia esas dos dimensiones del mismo: el paisaje como objeto, objetividad y el paisaje como representación, subjetividad. Esta concepción del paisaje ha de corresponderse con la forma de abordar su estudio pues, por ejemplo, en lo relativo a la observación, se concilia mal con la práctica clásica en la que aprender a observar, leer, describir y analizar el paisaje son propósitos fundamentales en los que se desarrolla casi exclusivamente la faceta objetiva, despreciando o relegando la dimensión subjetiva.

4. LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS PROPICIAN EL DESARROLLO DE VALORES Y COMPETENCIAS

Los trabajos de campo resultan un recurso didáctico esencial en el estudio y desarrollo del aprendizaje de la realidad social, cultural, patrimonial e histórica, y suponen una estrategia metodológica activa que propicia el desarrollo de valores y competencias, potenciadas desde el trabajo colaborativo.

Para Wass (1992) una de las aportaciones primordiales para los estudiantes de las salidas didácticas es que les permiten obtener conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación y la comprobación directa, in situ, pudiendo ampliar destrezas específicas y promover su desarrollo personal. Pélissier (1989), a su vez, defiende su importancia porque representan, por excelencia, la escuela de la interdisciplinariedad, pues permiten captar la realidad de manera integrada. Mientras que para Gómez Ortiz (1986), algunas de las ventajas que ofrecen los itinerarios se centran en que colaboran en la creación de un espíritu crítico, responsable y participativo en el alumno.

Sánchez Ogallar (1996) suma a la realización de itinerarios didácticos los siguientes valores y aprovechamientos: favorecen la observación y conceptualización geográfica; permiten el desarrollo de destrezas procedimentales; constituyen un marco único para el desarrollo de las técnicas cartográficas; y permiten a los alumnos una

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

perspectiva ambiental sobre el entorno que pueden propiciar la búsqueda de soluciones a problemas ambientales.

Los itinerarios didácticos, convenientemente preparados y realizados, pueden aportar experiencias que contribuyan a mejorar la motivación, la curiosidad, el interés del alumnado por los elementos a tratar, propiciando aprendizajes significativos. Porque lo que se experimenta en el paisaje se asimila mejor y se memoriza más que lo que se hace en clase; y porque esta estrategia metodológica, con su carácter globalizador y transversal, supone un centro de interés de primer orden y un modo de aprendizaje significativo que aglutina el triple objetivo de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

En síntesis, los itinerarios favorecen la consecución de diferentes tipos de competencias (Jerez, 2011; López, Mora, Arrebola, y Medina, 2017):

Competencias conceptuales. A través del conocimiento de la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas naturales y sociales (desde una perspectiva sistémica, local y a la vez global), asumiendo ideas y principios disciplinares propios de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, tecnología.

Competencias procedimentales. Utilizando, leyendo e interpretando el significado del medio geográfico a través de lenguajes verbales y no verbales, como el cartográfico, el fotográfico, pictórico, etc. e instrumentos de localización, observación y medida.

Competencias en comunicación lingüística, con el uso del lenguaje desde varias perspectivas: lectura (mediante la búsqueda de información), escritura (en la elaboración de un dossier) y expresión oral (las y los estudiantes explican al resto del grupo contenidos trabajados en los diferentes puntos del recorrido).

Competencias sociales y cívicas. La necesidad del trabajo en grupo que requiere el itinerario didáctico resulta indispensable, lo que supone una adecuada coordinación y buena armonía entre alumnos, en pro de un resultado final del trabajo fruto de la aportación globalizada de todos y cada uno de los integrantes.

Competencias actitudinales. La realización del itinerario promueve el vínculo y el compromiso ético del alumnado hacia los paisajes.

En suma, las salidas didácticas, las excursiones geográficas, o los itinerarios, son un recurso didáctico de lo más completo, pedagógicamente hablando, pues todos los valores y competencias expuestos son los mejores argumentos para la presencia y realización de itinerarios didácticos en un programa de enseñanza de la Geografía o de las Ciencias Sociales y el mayor reproche a su ausencia, de ahí el interés de su inclusión y práctica en los planes docentes de formación del profesorado.

5. TIPOS DE ITINERARIOS

Estas actividades pueden adquirir distintos formatos de realización en función del nivel edu-

cativo del alumnado, de los objetivos que se persiguen con la práctica, de las características y posibilidades que ofrece el destino, etc. Vilarrasa (2003) define estos tres tipos de salidas o itinerarios que se utilizan en contextos educativos:

- a) Itinerarios vivenciales. Planteadas al inicio de una unidad didáctica generalmente, aportan una experiencia compartida por el grupo.
- b) Itinerarios de experimentación. Actividades de trabajo de campo centradas en la fase de desarrollo de cualquier proyecto de trabajo de aula, donde lo experimental cobra un sentido preferente.
- c) Itinerarios de participación social. Prácticas desarrolladas al final del trabajo de aula, que persiguen reforzar lo aprendido y potenciar los valores sociales, la convivencia, la participación y la integración del grupo clase.

Los itinerarios didácticos permiten sumar las características de estos tres tipos de salidas, y es posible ejecutarlos tanto en entornos naturales, rurales o urbanos. Cabe considerar que los lugares cercanos y de mayor cotidianidad del alumnado, los paisajes vividos, suelen reunir ventajas, (conocimientos previos, percepciones de identidad con ese medio, mayor facilidad de acceso...) que los hacen más significativos y provechosos (Liceras, 2013b). Pero también el descubrimiento de ambientes más alejados o que no se corresponden con el hábitat de la vida cotidiana de los estudiantes pueden aportar novedad, curiosidad, y constituir, así mismo, un valor intelectual añadido en la medida en que contribuyen a la ampliación del campo del conocimiento y evitan la posibilidad de que una ima-

gen parcial de la realidad les limite a actuar más que en función de una apreciación reducida de ese entorno.

6. FASES DE EJECUCIÓN DE LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Que los itinerarios didácticos produzcan los beneficios educativos que llevamos exponiendo requerirá que se inscriban dentro de la programación de la materia disciplinar y se realicen con los requisitos que favorezcan su aprovechamiento: una adecuada preparación, realización y explotación didáctica organizados en las siguientes etapas necesarias para su buen fin:

6.1. Fase de preparación o planificación

Una vez considerada y argumentada la inserción de la salida en la programación de la asignatura a desarrollar, el nivel del alumnado y curso respectivo, en esta fase se abordan y organizan, en primer lugar, las previsiones logísticas y técnicas para el desarrollo del itinerario: fijar el número de asistentes (teniendo en cuenta que un número reducido es más fácil de manejar); determinar el lugar, la duración, medio de transporte...; efectuar los trámites administrativos de permisos, reserva de entradas para algunos lugares a visitar, horarios, costes, etc.; preparar material de registro (cuaderno de notas, material de escritura...) y equipo de medición (cinta métrica, brújula, altímetro, clinómetro, barómetro, curvímetro...); equipos complementarios (cámara

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

fotográfica, prismáticos, grabadora, GPS...); disponer mapas a distintas escalas del itinerario; buscar información pertinente referente al área de estudio y demás materiales necesarios para que los alumnos afronten esta actividad en las mejores condiciones y perspectivas de aprovechamiento.

Junto a esto se determinan las paradas y puntos o sectores a analizar, y se elabora un dossier con información sobre la zona a visitar y las actividades a desarrollar en ellas. Es conveniente, si no se conoce suficientemente el lugar por el que se va a desenvolver el itinerario, realizar una visita previa de reconocimiento sobre el mismo.

Una vez marcados los puntos de interés didáctico a desarrollar, en el aula se aborda la detección de los conocimientos previos pertinentes de los estudiantes, se preparan actividades para reforzar determinados aspectos, y se abordan otros sobre los trabajos a realizar posteriormente a lo largo del itinerario. Así mismo, y en relación con las potencialidades detectadas de los alumnos, se marcan los objetivos y competencias a asumir y se seleccionan los contenidos a tratar y las actividades a efectuar durante las diferentes paradas del itinerario, actividades que deben ser lo suficientemente flexibles como para posibilitar la experiencia de situaciones no programadas.

En esta fase de preparación se atiende también a la motivación de los alumnos con ejercicios que traten de avivar su interés por la realización del itinerario en concreto: explorar las experiencias viajeras de los alumnos por lugares parecidos o

no al que se va a visitar; lecturas de textos literarios, músicas e ilustraciones, etc. que evoquen la historia del lugar.

6.2. Fase de realización o desarrollo in situ

El proceso de ejecución práctica de los itinerarios didácticos podemos sintetizarlo en la siguiente secuencia:

percibir → observar → leer (identificar, inventariar, describir...) → analizar (comprender, relacionar, explicar, valorar) → concluir (comparar, extrapolar, generalizar, disfrutar, responsabilizar).

Ya en una situación de observación directa frente al paisaje, y centrándonos en el caso del paisaje natural o rural, es el momento de abordar un trabajo prioritariamente inductivo, aunque también se emprenderán tareas deductivas. Aprender a percibir y desarrollar esa capacidad entrenando los sentidos es el primer propósito pues, como dice Yi-Fu Tuan (2007, p. 24), "percibir es una actividad, es aprehender el mundo. Los órganos de los sentidos apenas si son operativos cuando no los usamos de forma activa... Se pueden tener ojos y no ver, oídos y no escuchar".

Es el momento de reparar en los primeros condicionantes de la observación (el estado de la atmósfera, características del punto de observación, amplitud y profundidad del paisaje, visibilidad de los elementos...); de aguzar la atención para poner en acción los componentes sensoriales: la vista, (para percibir la luz, colores, formas,

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

tamaños, texturas, líneas, volúmenes, efectos de contraste...), el oído (para distinguir sonidos y ruidos), el olfato (para discernir los aromas de las plantas o los efluvios de las calles urbanas), y el sentido kinestésico (para percibir la textura del suelo, la brisa en el rostro, etc.); para trasladar la situación y emplazamiento del observador buscando distintos ángulos de visión, nuevas perspectivas, determinar encuadres con los que delimitar unidades de paisaje y establecer los límites espaciales de la observación; para distinguir y describir los elementos relevantes del paisaje; para introducirse, en fin, en la práctica plenamente geográfica.

En los itinerarios geográficos se abordan tareas que requieren del observador movilidad, desplazamientos, caminar, en una actividad que es tanto intelectual como física, pues “la geografía se hace con los pies”, expresión que se le atribuye a Pau Vila. Sí, con los pies y la cabeza (imagen 1).

Todo el proceso de observación del paisaje es una acción fuertemente subjetiva, y ya en esta primera operación de la percepción se imprime este rasgo, pues “sólo vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto de elección” (Berger, 2016, p. 8). Se cumple así la idea de Maderuelo (2007, p. 17) de que “el paisaje es un constructo, una elaboración mental que los hombres realizamos a través de los fenómenos de la cultura”. Así pues, buena parte de estas actividades tienen un carácter individual, y son los propios individuos quienes tienen que obtener y manifestar de forma personal sus percepciones y obser-

vaciones, añadiendo una “perspectiva” propia a sus características, aunque posteriormente se aborde una puesta en común más objetivadora.



Imagen 1. Caminando durante un itinerario didáctico por el Torcal de Antequera (Málaga).

La descripción del paisaje es una actividad prioritaria entre las que se realizan en este momento del itinerario y conviene reparar en dos condicionantes de la percepción: los mecanismos sensitivos y perceptivos, y la capacidad de imaginación de cada observador. En su realización se puede proceder distribuyendo el espacio en distintos planos y, comenzando desde el fondo, se identifican, describen y clasifican los elementos dominantes del “geosistema” paisaje (abióticos, bióticos y antrópicos) anotando detalles sobre su situación, dimensión y escala.

El trabajo de lectura del paisaje se inicia con una “descripción superficial” reparando en los elementos abióticos, en la estructura litológica y morfológica, identificando las unidades topográficas visibles, el suelo, los procesos erosivos, la hidrografía, etc. A continuación, se atiende a la estructura biótica y antrópica considerando

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

diversos y numerosos aspectos como: la vegetación (aplicando clasificaciones fisonómicas, atendiendo a la estacionalidad...); la presencia y clase de fauna; tipología de poblamiento; sistemas de explotación (agraria, agrícola, industrial); infraestructuras (carreteras, caminos, acequias...); elementos patrimoniales, etc. (García y Licerás, 1993).

Con el auxilio de fichas elaboradas y adecuadas teniendo en cuenta el tipo de observación que se va a realizar (directa o indirecta), el paisaje objeto de observación y el nivel y las características de los alumnos que las van a cumplimentar (Licerás, 2003) se abordan un amplio conjunto de tareas que pueden agruparse en:

- a) Actividades de orientación, localización, medición y uso de instrumentos: se recopilan datos e informaciones; se practica la orientación con los recursos de la naturaleza (posición del sol, posición de la humedad en el tronco de los árboles...) y/o con la ayuda de la brújula y el mapa; se efectúan mediciones y contrastaciones sobre la realidad con el mapa topográfico; se estiman distancias (facultad muy atrofiada en la población urbanita); se realizan grabaciones; se toman fotografías (explotar la posibilidad de captar hiperpaisajes con panorámicas amplias, incluso de 360°), etc.
- b) Actividades para el entendimiento y explicación del paisaje: se repasan y anotan rasgos y relaciones de interdependencia entre los elementos visibles y no visibles del paisaje que permitan captar su globalidad, que conduzcan

a una consideración sistémica del mismo y a la comprensión de los hechos que lo definen y, quizá, singularizan (imagen 2); se trazan dibujos y bocetos; se trabaja la conceptualización fijando la solidez de los conocimientos previos y concretando conceptos, aprovechando modelos reales y en su contexto.



Imagen 2. Frente a Lanjarón (Granada), analizando las interrelaciones entre la orientación de las laderas del valle y la localización y distribución de los cultivos y el poblamiento.

- c) Actividades de investigación como descubrir e investigar la toponimia, que muchas veces refleja trazos de la historia y circunstancias del lugar, etc. y muchas más actividades que pueden surgir a tenor de los objetivos de las prácticas y de las características de paisaje observado (Delgado, 2015). Y todo ello se consigna en las fichas de observación y en el cuaderno de campo (imagen 3). Aunque la experiencia aconseja no abigarrar las cuestiones que se plantean porque los alumnos tienden a disipar su atención en una situación que no les resulta "normal" y con multitud de estímulos.



Imagen 3. Tomando notas, elaborando croquis, reflexionando sobre las observaciones en una parada de un itinerario.

Para localizar y situar, para comprender y explicar se manejan mapas e imágenes. El uso de diferentes tipos de mapas (topográficos y corográficos generales) y a diferentes escalas posibilita ubicar el espacio cercano y periférico, y manejarlos de forma relacional. También la realización de croquis simples ayuda a captar la estructura espacial básica del paisaje.

Estas observaciones, descripciones y actividades conforman la lectura de los paisajes y suponen las informaciones de base para el consiguiente análisis y explicación de los mismos. En todas estas actividades el profesor debiera colocarse en una situación intermedia entre la observación dirigida y la observación espontánea, para orientar, explicar, proponer, facilitar, hacer preguntas, asentar conocimientos, etc. Como se apuntaba anteriormente, resulta conveniente seguir a pié determinados recorridos, lo que favorece completar las experiencias.

Es el momento de abordar lo que algunos llaman la “descripción densa” del paisaje, aquella en la que el observador emprende una descripción más explicativa y comprensiva, y se interesa por las relaciones de los elementos, las causas y motivos de los procesos, etc. García Ruiz (1997) propone la aplicación de los principios Científico-Didácticos como procedimiento de estudio del paisaje en los itinerarios, entre los que pueden trabajarse, junto con los de localización y distribución ya tratados, los principios de permanencia, cambio y continuidad.

“El paisaje es un presente del pasado” (Joaquín Araújo. Naturalista). Las interrelaciones existentes entre naturaleza y sociedad le dan al paisaje un carácter dinámico. Así, en su lectura tienen cabida la consideración de su evolución, de los cambios que en él se producen a lo largo del tiempo. De ahí la importancia de indagar sobre los factores y procesos que los motivan y constatar sus efectos, reparando en los posibles impactos negativos para el medio. El estudio de estos cambios se asienta en la detección y análisis de la *historia del paisaje* (reflejos de la evolución geológica y natural del paisaje), y la huella de la *historia en el paisaje* (testimonios de su trayectoria antrópica y cultural).

La observación sin reflexión sólo proporciona un conocimiento superficial, se capta sólo la apariencia de los fenómenos. Se precisa comprender, explicar y valorar, y las causas de las cosas no se ven ni se tocan, sino que son fruto del pen-

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

samiento. Pensar el paisaje no es sólo percibirlo e identificarlo con un espacio concreto y tangible, sino también aprehenderlo como un espacio “abstracto” situado más allá de la apariencia de sus componentes (fijarse en las apariencias, pero dudar de ellas. El Sol sale por el Este y se pone por el Oeste, y parece que es él el que se mueve, no la Tierra).

En un nuevo paso, y a partir de las observaciones efectuadas durante esta segunda fase, se busca la articulación de los datos físicos, biológicos y humanos recopilados, establecer las interrelaciones entre los elementos del paisaje y comprender su trabazón. Identificar y plantear problemáticas, formular preguntas e hipótesis sobre el uso de la tierra, el hábitat, las rutas de comunicación, la evolución del paisaje, etc. son los pasos siguientes. La realidad es un sistema complejo, con diferentes elementos interrelacionados e interactuantes que la observación directa ayuda a dar sentido y comprender su funcionamiento. Algunas respuestas pueden ser proporcionadas por los documentos disponibles (planos, mapas, fotografías, guías, textos literarios, etc.) pero las características esenciales de las hipótesis deberán tratarse y verificarse en clase.

El estudio de los paisajes representa una oportunidad propicia para ejercitar la interdisciplinariedad, para establecer una multiplicidad de miradas sobre estos espacios (desde la geografía, historia, ecología, geología, agronomía, sociología, derecho, antropología, matemáticas, artes visuales, música, etc.), en una relación recíproca y complementaria, que se pueden integrar en su análisis.

“Cualquier paisaje es un estado del espíritu”. (Henri-Frédéric Amiel. Filósofo y ensayista). Un análisis “objetivo” del paisaje es importante, pero también la visión subjetiva y la crítica de esa realidad, sobre todo si se considera la dualidad del paisaje como un objeto y como una representación mental, y más aún si se procede a la observación de un paisaje que nos es cercano afectivamente. En estos casos nuestra descripción resaltarán la conjunción de elementos cognitivos y emocionales, apreciaciones y sensaciones. Un enfoque fenomenológico que dé importancia a las experiencias vividas por los individuos y al placer del contacto con la naturaleza es esencial. También sobre cualquier paisaje, no olvidemos que “lo que sabemos o lo que creemos afecta a cómo vemos las cosas” (Berger, 2016, p. 8); que el paisaje es una apariencia y una representación, una disposición de objetos visibles percibida por un sujeto a través de sus propios filtros, sus propios estados de ánimo, sus propios fines; y que es posible abordar el paisaje desde una perspectiva emotiva sin detrimento del rigor científico (García de la Vega, 2011). Estos aspectos valorativos y apreciativos son muy importantes en el conocimiento geográfico, puesto que los comportamientos espaciales de las personas dependen en gran medida de cómo son sentidos e interpretados esos espacios.

De igual modo es ocasión para deleitarse con la contemplación de los valores estéticos, patrimoniales, identitarios del paisaje (Liceras, 2013a) (aunque el paisaje no sea necesariamente bello siempre hay la posibilidad de encontrar encuadres y micropaisajes que en su escala ofrezcan

detalles y rasgos a considerar en este sentido); para contrastar y asentar los recuerdos; para constatar que los paisajes son principalmente una cuestión de vínculos y valores emocionales, de tomas de postura y de asunción de valores del espíritu como los que impulsa la Convención Europea (2000).

Los itinerarios didácticos presentan también la oportunidad para que el alumnado se sienta involucrado con su entorno, particularmente en términos de la calidad y protección del paisaje por los múltiples desequilibrios que amenazan la integridad de los ecosistemas, desarrollando la conciencia medioambiental por una ecología integral, cultural y humana (“la paz interior de las personas tiene mucho que ver con el cuidado de la ecología” (Papa Francisco, *Laudato si.* 2015)); y por el compromiso social y personal, pues “si somos sensibles a la belleza del medio ambiente estaremos en óptimas condiciones para preservarlo” (García Ruiz, 1997). Es decir, a la ética por la estética (Licerás, 2017).

6.3. Fase de interpretación

El itinerario se prolonga y se culmina en el aula con una labor de explotación y aprovechamiento. Esta es una fase de reflexión, recapitulación, tratamiento y análisis de la información obtenida. El itinerario optimiza sus resultados cumplimentando en el aula trabajos que afiancen los conceptos abordados y las prácticas realizadas, emprendiendo el análisis de los datos obtenidos durante las tareas en el campo y extrayendo

conclusiones sobre los múltiples aspectos planteados en esta experiencia, desembocando todo ello en una profundización objetiva y también subjetiva de consideraciones fundamentales para la formación cívica.

Para finalizar esta fase del itinerario, se puede abordar con los estudiantes un coloquio acerca de los aspectos más relevantes desarrollados durante el trabajo; recopilar anécdotas y experiencias del itinerario; revivir la experiencia, evocar situaciones y descubrimientos (Gómez Ortiz, 1986; García Ruiz, 1997).

7. CONCLUSIONES

Puede afirmarse que los itinerarios y el trabajo de campo para el estudio del paisaje constituyen una valiosa tradición y una contrastada experiencia didáctica. Los trabajos de campo resultan una estrategia metodológica activa que propicia el desarrollo de valores y competencias, potenciados desde el trabajo colaborativo y, por tanto, un recurso didáctico fundamental en el estudio y desarrollo del aprendizaje de la realidad social.

Que los itinerarios didácticos produzcan los mejores beneficios educativos requerirá que se inscriban dentro de la programación docente y se realicen con los requisitos que favorezcan su aprovechamiento: una adecuada preparación, realización y explotación didáctica. Lo que significa organizarlos en unas etapas que propician su buen fin: una fase de preparación o planificación; una fase de realización o desarrollo in

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

situ; y una fase de interpretación. Fases en las que, en especial en la segunda (cuando se realiza propiamente el itinerario), se desarrollan las actividades propias del mismo: percibir, observar, leer (identificar, inventariar, describir...), analizar (comprender, relacionar, explicar, valorar) y concluir (comparar, extrapolar, generalizar, disfrutar, responsabilizar).

El profesorado que incluye estas prácticas de los itinerarios didácticos en el desarrollo de su proyecto docente contribuye a una mejor aplicación de sus enseñanzas y a la calidad de los aprendizajes desarrollados por sus alumnos.

8. DEDICATORIA

En el apartado 2.1. de este trabajo aludíamos a que, a pesar de la relevancia de los itinerarios didácticos, la presencia de estas actividades en la implementación didáctica de la enseñanza de los temarios de Geografía, de Didáctica del Patrimonio o de las Ciencias Sociales resulta escasa en los diversos niveles educativos. Sobre todo, de su realización con los requisitos que favorezcan sus mejores logros. No es el caso del profesor universitario Dr. Antonio Luis García Ruiz, como lo demuestran sus numerosas publicaciones relacionadas con este tema (García Ruiz, 1988, 1993, 1994, 1996a, 1996b, 1997, 2000; García Ruiz y Martínez López, 1988; García Ruiz, Licerias y Plata, 1992; García Ruiz y Licerias, 1993; entre otras publicaciones), así como los asiduos itinerarios y destinos abordados en sus prácticas educativas a lo largo de los años de

su amplia carrera docente (Priego de Córdoba; Almedinilla (Córdoba); la Alpujarra granadina (Lanjarón, Órjiva, barranco del Poqueira, Pampaneira, Bubión, Capileira, Pórtugos, Mecina Bombarón); Almanzora (Almería); Ronda (Málaga); Padul (Granada); Guadix (Granada); Marquesado (Granada); Santa Fé (Granada); Alcalá la Real (Jaén); Madrid (2004); El Torcal de Antequera (Málaga), entre los más habituales) en los que ha desarrollado los contenidos de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales que, en diplomaturas de Grado y en Máster, le han correspondido impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Numerosos han sido, también, el alumnado y los compañeros participantes y acompañantes que han disfrutado y ampliado su formación con las enseñanzas y experiencias que han tenido la oportunidad de recibir en estos itinerarios (imagen 4), con las remembranzas de tantas anécdotas de esos días de convivencia que, si acaso, se graban con más fijeza en la memoria que los propios contenidos disciplinares (estos se suman a la espiral que ensancha el conocimiento, pero frecuentemente se olvidan el lugar, el momento y el contexto en que se adquirieron). Para los alumnos, los recuerdos de los lugares que descubrían y los momentos de relación con los condiscípulos se archivan en la memoria como marcas gratificantes y perdurables de una etapa vital, de unos compañeros, de unos profesores. En nombre propio y de todos cuantos hemos tenido estas oportunidades bajo tu guía: ¡Gracias amigo!



Imagen 4. El Profesor García Ruiz con compañeros y alumnos en un itinerario didáctico por Capileira (Alpujarra granadina).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Delgado Huertos, E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la Educación Primaria. *Tabanque. Revista pedagógica*, 28, 117-138.
- García de la Vega, A. (2011). El Paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 7-26.
- García Ruiz, A.L. (1988). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (2), 107-114.
- García Ruiz, A.L. (1993). Los trabajos de campo: visitas de estudio e itinerarios didácticos. En *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria* (114-119). Sevilla: Algaida.
- 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. (1996a). Los itinerarios didácticos como instrumento fundamental para la educación ambiental: su valoración por los profesores en formación. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Ambiental*. Madrid.
- García Ruiz, A.L. (1996b). Criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje. En *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- García Ruiz, A.L. (1997). El proceso de desarrollo de los itinerarios didácticos. *Didáctica Geográfica*, 2, 3-10.
- García Ruiz, A.L. (2000). La importancia de los itinerarios geográficos en la didáctica del paisaje. En *El territorio y su imagen: XVI Congreso de geógrafos españoles*, 257-266.
- García Ruiz, A.L., y Martínez López, J.M. (1988). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2, 107-114.
- García Ruiz, A. L., Liceras, A, y Plata, J. (1992). La observación del medio rural en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Foro de las Ciencias y de las Letras*. Granada, 14, 180-189.
- García Ruiz, A. L., y Liceras, A. (1993). *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Impredisur.
- Gómez Ortiz, A. (1986). Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB. *Didáctica Geográfica*, 14, 109-116.

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

- Jerez, O. (2011). Competencias geográficas del profesorado de Educación Básica. En E. Nieto, A.I. Callejas y O. Jerez (coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (221-231). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Liceras, A. (1992): Los itinerarios didácticos y el trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (6), 141-166.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013a). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013b). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber*, (74), 85-93.
- Liceras, A. (2017): Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *UNES. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 74-90.
- Liceras, A. (2018). Notas para el estudio del paisaje. *UNES. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 26-39.
- López, J. A., Mora, M., Arrebola, J. C., y Medina, S. (2017). Itinerarios didácticos interdisciplinarios en el Grado de Educación Primaria: una propuesta en la ciudad de Córdoba. En *X Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias*. Recuperado a partir de <https://ddd.uab.cat/record/184338>
- Maderuelo, J. (2007). *El paisaje. Génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- Martínez Fernández, J.C. (2017). La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. *Tabanque*, (30), 195-217
- Pélissier, P. (1989). Pourquoi enseigner la géographie? *L' Espace Géographique*, 18 (2), 185.
- Piñeiro, R. (1997). El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo xx. *Didáctica Geográfica*, (2), 25-31.
- Sánchez Ogállar, A. 1996. El Trabajo de campo y las Excursiones. En A. Moreno Jiménez, y M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica* (160-184). Madrid: Síntesis.
- Tuan, Yi-Fu (2007). *Topofilia*. Madrid: Melusina.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber*, (36), 13-25.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.