



# El viaje en la geografía moderna

Pilar Paneque Salgado y Juan Francisco Ojeda Rivera  
(Editores)

**un**  
**i** Universidad  
Internacional  
de Andalucía  
**A**

## **El viaje como aprendizaje significativo y pertinente. Crónica de una experiencia andaluza**

**Buenaventura Delgado Bujalance, Francisco José Torres Gutiérrez, Antonio García García y Juan Francisco Ojeda Rivera**

Universidad Pablo de Olavide

### **1. Introducción**

Creemos que el viaje es una experiencia que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias de ciencias sociales en todos los niveles del sistema educativo. Este potencial pedagógico se relaciona con el carácter significativo y pertinente de esta actividad docente. Carácter significativo, pues el viaje tiene un marco de referencia vital, vinculado a la historia de la humanidad como fuente de conocimiento. En consecuencia, es una experiencia social asumida y compartida, de ahí su tradición y riqueza que se manifiesta en diferentes modalidades de viaje (placer, trabajo, iniciático, pedagógico, etc.). Pertinente, pues conecta, por un lado, con las inquietudes y necesidades de un mundo cada vez más global; por otro, porque responde a los objetivos y métodos de la Geografía, una disciplina que, por su carácter fronterizo, está especialmente capacitada para el descubrimiento y la sorpresa.

El área de Análisis Geográfico Regional de la Universidad Pablo de Olavide no sólo ha asumido estas premisas, sino que durante los últimos diez años y a partir de la Geografía de Andalucía de cuarto de humanidades, ha ido desarrollando una experiencia de viaje por los paisajes de Andalucía que se ha ido extendiendo a cada vez más profesores y alumnos.

Desde tan buena acogida, los profesores del área hemos decidido componer este texto como un medio para reflexionar sobre una práctica que consideramos valiosa por las siguientes razones pedagógicas:

- Rompe el marco excesivamente rígido de los diseños académicos de las disciplinas universitarias. Rigidez que se ha ido acentuando con las últimas exigencias de elaboración de guías docentes, cuyo formato se parece más a un contrato mercantil rígido que a un instrumento de orientación flexible del trabajo universitario.

- Obliga a enfrentarse a procesos que, aunque se recogen en las diferentes propuestas académicas, evolucionan como parte de la realidad que se desarrolla fuera del aula. De este modo, el viaje se plantea como un reto de aprendizaje en el que los contenidos curriculares y nuestras percepciones se enfrentan al mundo y sus problemas.
- La capacidad del viaje para generar conflictos cognitivos hace de esta actividad un instrumento que va más allá de los habituales análisis, ya que, al mostrar cómo nos afectan los elementos y procesos de la realidad, facilita la comprensión de la misma.
- El viaje, por su propia dinámica, enfrenta a los alumnos directamente con los paisajes, facilitando la comprensión de un concepto que combina la aparente sencillez de lo sensorialmente más evidente con la complejidad de una síntesis poliédrica de lo ambiental, económico, social y cultural.

Con este texto no sólo se pretende mostrar nuestra propia reflexión sobre una experiencia pedagógica que consideramos bastante eficaz, sino que, además, se intenta producir un intercambio de conocimientos como forma de enriquecer nuestra práctica educativa y reconceptualizar nuestras inquietudes docentes.

## **2. Bases pedagógicas y conceptuales del Viaje por Andalucía**

A lo largo de los diez años de experiencia, nuestro viaje por paisajes de Andalucía ha ido adquiriendo cada año más protagonismo en nuestra enseñanza de la Geografía, hasta el punto de haberse convertido en el instrumento más eficaz para mostrar el genuino método geográfico pues, en su desarrollo, permite compaginar los diversos procedimientos y perspectivas del mismo.

Tiene un carácter empírico y procesual que, partiendo de una experiencia que incorpora informaciones muy diversas, genera procesos inductivos de acumulación colectiva de un capital de conocimiento.

Tiene, además, un carácter teórico, pues la experiencia se articula a través de una propuesta deductiva que funcionará como una plataforma

de conceptos organizados. Una plataforma inicialmente didáctica, respondiendo a una visión particular del modelo de enseñanza de la Geografía que pretendemos construir:

- Activa: intentando compaginar, de acuerdo con E. Morín, las tres fases del proceso cognitivo (información, conocimiento y sabiduría) necesarias para enfrentarse a un mundo complejo.
- Crítica: valorando las distintas realidades y provocando el descubrimiento de sus problemas y potencialidades.
- Cognitiva: adecuada, en nuestro caso, a la profundidad propia de los estudios universitarios. En este sentido, la propuesta pedagógica se sitúa en el horizonte de interdisciplinariedad conceptual, operativa y metodológica planteada por R. Marín (1979). Desde ella se compaginan los saberes de los distintos componentes del grupo con las realidades que van surgiendo a lo largo del viaje. La interdisciplinariedad aquí es imprescindible para mantener el equilibrio entre los intereses y conocimientos de los distintos agentes que se intercambian a través de la información que el medio va proporcionando.
- Contextual: vinculada al modelo de estudios propios de cada contexto académico y a la inmersión comprometida en los territorios y paisajes de nuestra Comunidad Autónoma.

Desde la inmersión paisajística, el proyecto está obligado a manejar los conceptos y métodos que aporta la Geografía como ciencia del paisaje. Es más, el paisaje se está convirtiendo en un tópico referencial, asumido por la sociedad. El sistema educativo parece asumir este interés social, aunque ello aun no ha generado una presencia sustantiva en los contenidos curriculares de las enseñanzas en sus distintos niveles, en los que el paisaje parece una realidad más latente que real. Desde esta perspectiva el viaje pedagógico facilita la comprensión y lectura de una realidad que conecta con diversos registros referenciales:

- Conceptuales: implica entender que el paisaje es una realidad compleja. Es fisonomía y percepción de cualquier sector de la superficie terrestre en la que coinciden e interrelacionan un conjunto de elementos, enmarcados en unos límites definidos por las diferencias que muestran otros paisajes con distinto carácter.

Las interrelaciones entre naturaleza, sociedad y culturas son dinámicas, evolucionan en el tiempo (Troll, 1983; Zoido, 2002; Bolós, 1992; Pisón, 2000; Burel y Baudry, 2002.). Precisamente es en esta interrelación dinámica donde emerge la singularidad del paisaje como algo que trasciende al ambiente, al sistema y al territorio (Delgado y Ojeda, 2007). Pero en el viaje nos interesa transmitir cómo el paisaje empieza cuando comienza la emoción, o sea, es una experiencia fundamentalmente estética. Cada sociedad que se relaciona con su medio construye inicialmente sus paisajes con una función utilitaria (Luginbühl, 1992). Sin embargo es la experiencia estética la que transforma esta realidad útil en paisaje (Roger, 1997). De este modo la categoría paisaje orienta metodológicamente la pedagogía del viaje por Andalucía a la convergencia del análisis de los procesos materiales generadores de diferentes realidades territoriales con la contemplación, percepción y valoración polisensorial de dichas realidades.

- Sociales: El paisaje es una realidad que pone de manifiesto la relación de la calidad ambiental con la calidad visual. En este sentido, el viaje debe fomentar una creciente conciencia paisajística que, como recoge N. Ortega (1987, pp. 68-73), responde a una larga tradición geográfica: «Conocer la naturaleza y el paisaje es un empeño que concierne a todas las facultades del sujeto: es un empeño humano que se ve favorecido –no interferido– por el simultáneo ejercicio de sus aptitudes intelectuales y de sus recursos éticos y estéticos... Todo esto es lo que, en mi opinión, ofrece el punto de vista geográfico... en el que arraigan fructíferamente intenciones y actitudes epistemológicas auspiciadas por el moderno espíritu romántico..., (por su parte) la perspectiva regional o corológica del conocimiento geográfico, según se ofrece en sus mejores intérpretes, constituye una forma valiosa y coherente de concretar y concentrar el ejercicio de aquel punto de vista abierto e integrador que puede reconocerse, desde las aportaciones de Humboldt y Ritter, en la tradición geográfica decimonónica...».
- Vivenciales: hemos visto que el viaje es un recurso pedagógico que permite la conexión directa de cada alumno con el espacio geográfico visitado. Es un medio didáctico de gran potencia dialéctica en el que la realidad concebida de acuerdo a diversos intereses, objetivos y expectativas se enfrenta a la realidad vivida. Por ello, metodológicamente nuestro viaje propone frente a la razón científica clásica una perspectiva fenomenológica crítica. Así entendemos que los conocimientos académicos nos aportan la

posibilidad de elaborar y fundamentar sugerentes hipótesis; pero la pertinencia de estas hipótesis como fuente de conocimiento se materializa en el contacto con la realidad. Esta perspectiva ha mostrado su utilidad para generar una dinámica de compromiso individual y grupal con el viaje.

### **3. El Proceso de gestación del viaje por Andalucía: historia y protagonistas**

Nuestros viajes o excursiones pedagógicas por Andalucía tienen ya una historia y unos protagonistas. Como se ha dicho, la historia recoge el proceso de acumulación de un capital colectivo, pero, además, el viaje es una obra grupal, es la obra de unos actores que interactúan en una verdadera comunidad de aprendizaje que se enriquece en la medida que se implican.

#### **3.1. Una historia**

La universidad no parece una institución especialmente preocupada por las cuestiones de tipo didáctico. En este sentido, su poca permeabilidad hacia cuestiones habitualmente vinculadas a los otros niveles de la enseñanza, explica que, con algunas excepciones, y al menos en ciencias sociales, la preocupación por los problemas pedagógicos de las distintas materias haya sido escasa. Sin embargo, creemos que esta situación está cambiando y desde diferentes áreas de conocimiento se reflexiona sobre qué enseñar y cómo enseñar.

En relación con la Geografía, el profesor Estébanez y la propia AGE (al menos los grupos de trabajo de Didáctica de la Geografía y de Pensamiento Geográfico), pueden considerarse exponentes de estas preocupaciones. En el área de Análisis Geográfico Regional también estas cuestiones han estado presentes al menos como respuestas metacognitivas, es decir, como toma de conciencia de los propios procesos de enseñar y aprender. En este contexto se han ido buscando nuevos caminos destinados a promover la implicación activa de los alumnos en los procesos de comprensión de la realidad.

Frente a la clase magistral como centro y motor único del aprendizaje, se fueron diseñando alternativas basadas en la generación y provocación de experiencias que buscaban despertar en el alumno

la necesidad de aprender a aprender. De este modo, se entiende que un alumno universitario debe ir adquiriendo la capacidad de aprender por sí solo en diferentes situaciones y circunstancias. Así, para enfrentar a nuestros alumnos a experiencias nuevas generadoras de informaciones, conocimientos directos y contrastes sobre diferentes realidades andaluzas que deben ser interpretadas, se diseñó este viaje de cuatro días lectivos por Andalucía.

Inicialmente la propuesta pretendía abarcar el apartado de actividades de la planificación docente de la asignatura. De hecho, en sus comienzos, fue un viaje que se preparó en pocos días y de alcance limitado. Pero desde la valoración de la primera experiencia como positiva se decidió ampliarla y llenarla de sentido pedagógico en años sucesivos. La implantación experimental del nuevo modelo universitario constituyó en este caso una oportunidad para integrar el viaje como un componente sustantivo de la Geografía de Andalucía de cuarto de Humanidades. De este modo, las guías del viaje se fueron convirtiendo en el instrumento que articulaba estrategias provocadoras de aprendizaje:

- Estrategias para la selección de la información y la transmisión de esta información.
- Estrategias para la asimilación y retención de información: cómo escuchar y ver, cómo ver y pensar; cómo crear documentos diversos que sinteticen la propia experiencia (cuadernos de campo, cuadernos de viaje, síntesis icónicas, síntesis literarias, etc.).
- Estrategias organizativas: cómo organizar los recorridos y actividades a realizar durante ellos. Cómo provocar la implicación de los diferentes participantes; cómo plantear los recorridos y sus logísticas; cómo seleccionar los argumentos a desarrollar.
- Estrategias de lecturas de territorios, paisajes, lugares, conducentes a una educación de la mirada como instrumento hermenéutico.
- Estrategias para potenciar la invención y la interpretación personal y creativa, que implican razonar inductivamente, generar ideas, hipótesis, predicciones, descripciones y analogías comprensivas (Beltran y otros 1987).
- Estrategias analíticas y explicativas, que implican el razonamiento deductivo y la propuesta y evaluación de hipótesis, así como el desarrollo de actitudes críticas.

- Estrategias para llegar a la comprensión. A partir de la experiencia directa de la realidad se ponen en juego todas las potencias intelectuales, sin separar la razón del sentimiento, la mente del corazón. Se busca entender las peculiaridades únicas de los paisajes observados y sus significados. Desde esta perspectiva no se renuncia a la explicación ya que así se alcanza un primer nivel de comprensión. Pero desde el carácter más idiográfico de la Geografía la comprensión implica empatía y recreación espiritual por parte del observador del ambiente, de los sentimientos, de los valores y de la vida de los territorios y paisajes, objetos directos de mirada y de reconocimiento.
- Estrategias sociales: aprender a convivir, a evitar conflictos y a solucionarlos; potenciar la cooperación y la participación y proporcionar vivencias de momentos intensos, que permanezcan indelebles en las memorias de los viajeros.

Sobre tales estrategias se ha ido desarrollando el viaje por Andalucía como una actividad que ha terminado vertebrando la propuesta curricular de la asignatura, conforme iba enriqueciéndose a lo largo de tres fases:

- a) La primera fase, desde el curso 2000-01 al curso 2003-04, sirvió para consolidar el diseño de un formato (días, recorridos, propuestas de trabajo, evaluación). Realizada por los dos profesores que impartían la Geografía de Andalucía en Humanidades, los primeros análisis de esta actividad fueron difundidos en una presentación del Centro de Estudios del Territorio y del Paisaje en la Universidad de Granada (Delgado y Ojeda, 2006).
- b) La Segunda fase, desde el curso 2004-05 al curso 2008-09, parte de la convicción del gran potencial pedagógico de la actividad e implica ya a todos los profesores del área y a alumnos de diferentes asignaturas y estudios. Se abre a profesores de otras materias y universidades y se establece el diseño definitivo de itinerarios. El análisis de la actividad quedó plasmado en un artículo publicado en el nº 44 de *Investigaciones Geográficas* de la Universidad de Alicante (Delgado Bujalance y Ojeda Rivera, 2007).
- c) La tercera fase, iniciada en el último curso de 2009-10, pretende convertir primero este viaje en el núcleo de la asignatura Geografía de Andalucía y, asimismo, en un módulo fundamental de los nuevos grados y másteres que impartimos. En cualquier caso en este

punto se constata que nuestro viaje por Andalucía cumple con los requisitos de validez, significación y funcionalidad (Zabalza, 1987) que justifican la propuesta de una actividad en el currículo de una asignatura:

- Validez: el viaje cumple con creces sus objetivos.
- Significación: es parte fundamental de la Geografía de Andalucía.
- Funcionalidad: no sólo es realizable por una parte considerable de los alumnos, sino que ofrece alternativas a los alumnos que no pueden realizarlo.

### 3.2. Protagonistas

El viaje, desde su modelo de planificación, pone en juego a protagonistas con roles diferenciados. Pero estos papeles sólo tienen sentido si generan interrelaciones y sinergias positivas. Por sus propias características –actividad dialéctica, inestabilidad y sorpresa (Delgado y Ojeda, 2007)- el viaje impone a profesores y alumnos un método de trabajo dialógico que combina el aprendizaje individual con la co-realización de tareas con los otros. De este modo la construcción de conocimiento y el cambio cognitivo que tal construcción genera es un proceso que compagina lo social y lo individual (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Los profesores del área e invitados actúan como equipo organizador y dinamizador que en algunos casos ha estado compuesto por hasta seis personas. Los profesores del área diseñan el viaje, por ahora organizado en cuatro jornadas, divididas en itinerarios, paradas y momentos. El diseño se recoge en una guía docente, que se entrega a los alumnos. En ella se establecen los siguientes apartados:

- Introducción, que recoge una justificación del viaje, sus objetivos y su metodología.
- Propuesta de elaboración de cuaderno de campo o de viaje, como síntesis de diferentes miradas: institucionales, académicas, creativas y, sobre todo, personales y como instrumento evaluador.
- Orientación a los alumnos a través de ejemplos de interpretaciones de paisajes desde diferentes miradas. Esta orientación debe ser muy motivadora de los estudiantes, para que aprendan y se atrevan a plasmar su mirada.

- Plan específico del viaje con el desarrollo de las cuatro jornadas, sus itinerarios y paradas y sus argumentos conductores, que intentan encauzar las percepciones y lecturas que los alumnos hacen de lo que están viendo. Se pretende sugerir y dar claves, porque lo importante es que los alumnos protagonicen su propio viaje.

Durante bastante tiempo el viaje obliga a estar en el autobús, lo que otorga al equipo de profesores el mayor protagonismo, al menos en una primera fase, orientando las miradas a través de unas informaciones pertinentes sobre lo que se va viendo desde el autobús—belvedere. Se pretende dotar a los alumnos de unas claves de posibles interpretaciones – unidades (ambientales y paisajísticas), escenarios, elementos, hitos, miradas (otros viajeros y otras formas de viajar), huellas, reflexión sobre el contexto (lugar y tiempo). Es importante que en determinados momentos puntuales, para evitar la dispersión y distracción, se propongan actividades muy concretas (plantear preguntas, proponer retos, incitar a atreverse a sentir y a expresar y difundir lo que se siente).

Pero los alumnos son los principales destinatarios del viaje. Por lo general forman grupos heterogéneos (diferentes cursos, diferentes carreras, diferentes países, diferentes intereses). El objetivo es que se impliquen, entendiendo que no puede cambiarse el paisaje por el pasaje, sino que hay que buscar el contacto activo del estudiante con el propio territorio. Para ello, se programan paradas en lugares con un contenido específico (geográfico, histórico, antropológico, ecológico, estético), donde se procura la inmersión del estudiante-viajero no sólo para distinguir elementos, huellas y miradas, sino también para establecer relaciones sensibles o vivenciales e interpretaciones lógicas. Entre sus tareas destacamos dos:

- La recepción de informaciones: para unos, tal recepción se basará en mirar, atender a lo que se les dice, mezclarlo todo e imaginar; para otros, será necesario pararse, pisar el territorio y hacerle preguntas y responderlas o escuchar las respuestas. Exigirá, en definitiva, aprender a mirar de diferentes maneras.
- La plasmación sistemática de las propias apreciaciones del viaje, recordando lo que se va aprendiendo: éste es el paso más importante del viaje y el que le da sentido. Para ciertas personas será suficiente unas cuantas fotografías y un comentario de las mismas; para

otras, algunos objetos recolectados o comprados como recuerdos; habrá, incluso, quien materialice estos recuerdos en un libro, en un artículo, en un capítulo, en una crónica gráfica. Lo nuclear será la conversión del viaje en un resultado concreto, fruto de un contacto con el territorio (conocimiento) y de las vivencias que éste ha ido despertando (sabiduría). En una primera fase la elaboración de un cuaderno de campo se nos antoja esencial, por lo que se ha de dedicar un tiempo de clase a su preparación y un tiempo del propio viaje a su elaboración. Dicho cuaderno, debe tener un carácter muy personal, aunque como orientación pedagógica se propone el acercamiento a los paisajes desde las miradas, entendidas como formas de ver y filtrar la realidad: Las miradas externas recogen lo que han dicho, han escrito o han visto otros desde distintos puntos de vista. Las miradas personales nacen de lo que cada estudiante-viajero va captando y reconociendo sobre el territorio y los paisajes en su proceso de aprendizaje. Tener una mirada personal, significa privilegiar la mirada más que la cosa vista (Joly, 2003), lo que implica saber mirar y, para saber, no sólo hay que intentar aprender sino también atreverse a mostrar la propia mirada.

#### 4. Resultados

El viaje es una herramienta eficaz de aprendizaje que enriquece conceptual, pedagógica y participativamente a los que lo realizan. Ahora bien, ésta reflexión tiene como fin mejorar nuestro proyecto docente por lo que se impone una revisión crítica de resultados. Para ello recogemos, por un lado, lo que a nuestro juicio puede ser una oferta de viaje, posible y válida para diferentes niveles de enseñanza; por otro, la plasmación del aprovechamiento del viaje por parte de los alumnos en opiniones y documentos (cuadernos de viaje o cuadernos de campo).

Nuestra oferta de viaje se concreta en el itinerario de cuatro jornadas que se recoge en el mapa (Figura 1). Como puede verse, en algunos cursos se proponen viajes alternativos, pues el planteamiento debe ser flexible para adaptarse a circunstancias cambiantes e imprevistas. La idea es abarcar las grandes unidades ambientales de Andalucía como matriz territorial fundamental sobre la que se irán relatando –desde el reconocimiento de sus distintos paisajes– algunos componentes naturales, algunas estrategias económicas, modos de vida y expresiones culturales.

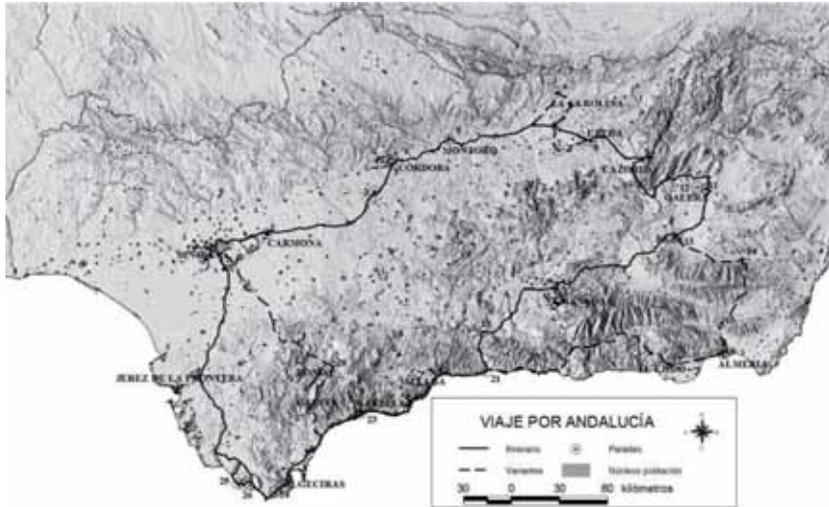


Figura 1: Propuesta de itinerario y posibles variantes.

De este modo se señalarán diversos argumentos que tipifican los itinerarios dándoles sentido específico:

- Itinerarios por espacios naturales, que los muestran como ejemplos de biodiversidad, de usos compatibles, de dificultades de gestión o de valor patrimonial...
- Itinerarios por paisajes culturales, relacionados con la agricultura (vegas, campiñas, olivares), con explotaciones plurifuncionales (dehesas, regadíos serranos) o con recursos básicos (aguas dulces, mar, sol...).
- Itinerarios por paisajes significativos de diferentes momentos históricos (algáricos, tartésicos, púnicos, romanos, andalusíes, renacentistas, ilustrados, románticos, desarrollistas, etc.).
- Itinerarios por paisajes caracterizados por los cambios y las transformaciones (mineros, litorales, urbanos).

Notamos que suele cambiar la actitud de nuestros alumnos ante el viaje, a medida que van experimentando otro modo de viajar y de conocer Andalucía. Se rompe con modos de viajar propios del turista que, en realidad, «no viaja, no busca, no vive el espacio geográfico en el paisaje (...). Desflora el paisaje con su mirada, a la vez pasiva y apresurada, almacena imágenes y, para terminar, vuelve a su casa sin haber perdido nunca ni su costumbre ni su confort» (Kessler, 2000, p. 19).

Lo que este viaje supone de enriquecimiento para nuestros estudiantes-viajeros puede constatarse a través de un somero análisis de tres fuentes: las encuestas, la valoración del viaje hecha pública por cada alumno durante el último tramo del mismo y, sobre todo, los cuadernos de campo.

No se trata de ser muy exhaustivos para demostrar algo tan evidente como que el viaje constituye un eficaz instrumento de aprendizaje significativo, pero nosotros constatamos, desde sus respuestas a las encuestas y desde sus valoraciones y cuadernos, que nuestros estudiantes – viajeros han cambiado su visión preconcebida y tópica de Andalucía; que asumen y utilizan una serie de palabras fuertes (sorpresa, variedad, diversidad, belleza, injusticia) que antes no usaban; que han pasado a formar parte indeleble de sus órdenes mentales unas categorías interpretativas (paisaje medio, ecotono, cambio rápido, modelos territoriales...) que les permitirán siempre convertir las informaciones recibidas en capitales propios de conocimiento; que han adquirido un conjunto de nuevas competencias al comprender – en un primer momento – y ejercitar – posteriormente – el método geográfico de hacer converger miradas que se entrecruzan, para llegar a expresar una visión de Andalucía comprensiva y realmente pertinente.

Del viaje surge un mapa colectivo de Andalucía, en el que se destacan determinados lugares e itinerarios, mientras se opacan otros. Parecen especialmente visibles itinerarios por las campiñas– entre Carmona y Córdoba–, por los olivares – entre Linares y Baeza–, por las sierras –entre Cazorra y Tíscar–, por las secas depresiones del interior –entre Pozo Alcón y Baza –, por el litoral – entre Málaga y Marbella-. También lugares ecotónicos, como Montoro; polisensoriales como la Cerrada del Utrero, en Cazorra; mágicos, como Tíscar; patrimoniales, como Castellón Alto; duros, como el desierto de Tabernas; descontrolados en sus dinámicas, como Macael, El Ejido o Marbella; o complejos, como Granada y su Vega; y resilientes como el Valle del Genal o la playa de Bolonia y Baelo Claudia.

Bajo este mapa se esconde toda una crónica de vivencias y percepciones, que los alumnos son a veces capaces de mostrar de distintas formas: literarias, icónicas, esquemáticas, comprensivas... y que combinan las propias sensaciones y vivencias con aquellas informaciones que se interiorizan entre todas las que se les ofrecen. No obstante, otras tantas veces las respuestas de los alumnos a estos estímulos e informaciones son fundamentalmente mecánicas y repetitivas.



Figura 2. Pictograma sobre sentimientos y percepciones del paisaje.  
Fuente: Cuaderno de campo de alumno.



Figura 3. Apuntes y dibujos realizados desde el mirador de San Cristóbal.

## 5. Retos y vías de futuro

No podemos sino entender que la experiencia de este viaje pedagógico y el capital acumulado en torno a él aconsejan que siga avanzando en su historia, ahora en el nuevo contexto universitario que está abriéndose en los últimos años.

Ahora bien, uno de sus retos de cara al futuro será comprobar si, como suponemos, mantiene su idoneidad e interés, o somos capaces de hacer que los mantenga, no sólo para enseñar Geografía de Andalucía, sino sobre todo para enseñar Geografía. En este sentido, nos parece muy enriquecedora la posibilidad de que el viaje no sea una actividad propia de una asignatura, sino complemento de muchas otras, sean éstas de carácter epistemológico, metodológico o empíricas.

Por otro lado, el segundo de los retos que nos sirven ahora como conclusión, tiene que ver con una posición modesta a la hora de evaluar los resultados obtenidos con esta experiencia pedagógica y la oportunidad de encuentros como éstos para discutir y encontrar nuevos caminos que la enriquezcan. Así, todavía es un importante lastre a superar el aumento cualitativo de la participación de los alumnos, en el objeto de que ésta sea verdaderamente activa. Ello, creemos, podrá estar asociado en el futuro a la posibilidad de salir de la rigidez de cuatro días de trabajo intensivo, incorporando sesiones de trabajo previo y cediendo más tiempo y espacios en el propio viaje a que los alumnos intenten analizar, comprender y transmitir claves y sensaciones de los territorios y los paisajes por los que pasan.

## Bibliografía

- Beltrán, J. et al. (1987), *Psicología de la educación*, Madrid, Eudema Universidad.
- Bolos. M, De (1992), «Fundamentos teóricos», en Bolos. M. (dir.), *Manual de ciencias del paisaje*, Barcelona, Massón.
- Bourel, F. Y Baudry, J. (2002), *Ecología del paisaje. Conceptos, métodos y aplicaciones*. Madrid, Mundi-Prensa.
- Delgado, B. Y Ojeda, Jf. (2006), *Cultura y paisaje. Itinerario docente por Andalucía*, [Comunicación en PowerPoint en la presentación del Centro de Estudios del Territorio y del Paisaje en la universidad de Granada, 26 de Mayo de 2006].
- Delgado, B. Y Ojeda, J.F. (2007), «El viaje pedagógico como método de conocimiento de paisajes. Aplicación a Andalucía», en *Investigaciones geográficas*, nº 44, pp. 5-31.
- Joly, M. (2003), *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*, Barcelona, Paidós.
- Kessler, M. (2000), *El paisaje y su sombra*, Barcelona, Idea Books.
- Lugimbühl, Y. (1992), «Apolíneo y dionisiaco», en VV.AA., *Paisaje Mediterráneo*, Milán, Electra, pp. 24-31.

- Marín, R. (1979), *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo*, Madrid, Paraninfo.
- Martínez De Pisón, E. (2000), «La protección del paisaje, una reflexión», En Martínez De Pisón, E. (Dir.), *Estudios sobre el paisaje*, Madrid, Fundación Duques de Soria y UAM, pp. 215-235.
- Morin, E. (2000), *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.
- Newman, Griffin Y Cole (1991), *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- Ortega, N. (1987), *Geografía y cultura*, Madrid, Alianza Universidad.
- Roger, A. (1997), *Court traite du paysage*, París, Gallimard, Bibliothèque des Sciences Humaines.
- Troll, C. (1982), «El paisaje geográfico y su investigación» citado en Gómez, A (2002), «El paisaje como tema transversal en el diseño curricular base (D.C.B.) de la educación obligatoria. La montaña como objeto de estudio». En Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, nº. 267, 12 de Enero de 2001 [[www.ub.es/geocrit/b3w](http://www.ub.es/geocrit/b3w)].
- Zabalza, M. A. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.
- Zoido, F. (2002), «El paisaje y su utilidad para la ordenación del territorio» en Zoido, F. Y Venegas, C. (coord.), *Paisaje y Ordenación del territorio*, Sevilla, Junta de Andalucía, Fundación Duques de Soria, pp. 21-32.