

## EL VIAJE PEDAGÓGICO COMO MÉTODO DE CONOCIMIENTO DE PAISAJES. APLICACIÓN A ANDALUCÍA\*

Buenaventura Delgado Bujalance  
Juan F. Ojeda Rivera

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Grupo GIEST

### RESUMEN

El creciente interés social por el paisaje ha incrementado la presencia de éste en las políticas territoriales de las administraciones públicas. Sin embargo, al menos en Andalucía, dicho interés no ha supuesto un mayor conocimiento de los paisajes de la comunidad por la ciudadanía, por lo que se hace necesario realizar un esfuerzo para incrementar su presencia en los programas de los distintos niveles de enseñanza. Para ello se debe incorporar el paisaje a la docencia y, aprovechando su potencial transversal y motivador, convertirlo en un verdadero libro abierto de aprendizaje significativo, innovador y activo. La propuesta de unos itinerarios docentes por distintos paisajes andaluces se constituye aquí en el mejor argumento práctico de aquellos planteamientos.

*Palabras clave:* Paisaje, Andalucía, docencia, itinerario.

### SUMMARY

The growing social interest in landscape seems to be accompanied by a rise of its presence in the territorial policies of public administrations. However, at least in Andalusia, such interest has not meant a higher knowledge of the landscapes in this community by citizens. As a result, it is necessary to make an effort to increase its presence in the different syllabus of the educational system. For this purpose the landscape must be included in teaching and, taking advantage of its transversal and motivational potential, turned it into a real open book of significant learning, innovative and active. The proposal of several teaching itineraries through different andalusian landscapes represents the best argument of such approaches.

*Key words:* Landscape, Andalusia, teaching, itinerary.

---

\* Este artículo se inscribe en el Proyecto de I+D del Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2006-15331-CO2-01.

## 1. Introducción

El paisaje ha ido adquiriendo protagonismo como foco de atención social, institucional y académica. En consecuencia, estamos asistiendo a una creciente sustantivación del mismo impulsada por su capacidad para acumular valores tan diversos como los ambientales, culturales, económicos, vivenciales, éticos y estéticos. El sistema educativo refleja ese interés, aunque con ello aun no se haya generado una presencia específica del paisaje en el diseño curricular. En este contexto, el siguiente trabajo pretende elaborar una propuesta pedagógica destinada a potenciar el conocimiento de los paisajes andaluces entre los diversos sectores de la comunidad educativa de la región. Ahora bien, para el buen desarrollo de tal tarea se deben asumir los siguientes planteamientos generales de carácter práctico:

- El paisaje es un material pedagógico de gran eficacia y, por ello, el sistema educativo debe desarrollar los programas que faciliten el acceso a dicho material.
- El acercamiento de los estudiantes a los paisajes ha de ser activo por lo que se deben potenciar prácticas de inmersión en las manifestaciones y escalas más representativas de los mismos.
- Dichas inmersiones deben acompañarse de una reflexión teórica que les de sentido y de unas propuestas de actividades que las guíen.

En función de todo ello y concretando en Andalucía se presentarán, en primer lugar, los marcos de referencia teórica que fundamentan esta propuesta para, en segundo lugar, abordar el análisis de la situación del paisaje como materia curricular en el actual sistema educativo andaluz y terminar con una propuesta práctica de itinerarios paisajísticos por Andalucía.

## 2. Marcos de referencia

No hay un uso unívoco del término paisaje, tal vez por la coincidencia de la propia complejidad del concepto con la banalización y generalización mediática de su uso. Así el término paisaje corre el peligro de convertirse en una de esas «palabras contaminadas» (Sachs, 1992) que —como, por ejemplo, desarrollo o sostenibilidad— se utilizan profusamente para justificar decisiones y políticas territoriales de diferentes administraciones, escalas e, incluso, ideologías. En consecuencia, parece necesario precisar los marcos de referencia en los que el concepto se va cargando del significado específico que condicionará su aplicación.

— El marco conceptual: el paisaje es una realidad compleja. Así lo ha entendido tradicionalmente la Geografía que lo define en algunas de sus formulaciones como fisonomía y como percepción de cualquier sector de la superficie terrestre que resulta del conjunto de sus elementos y de sus interrelaciones internas y externas, quedando este enmarcado por los límites naturales de otros paisajes con distinto carácter (Troll, 1983; Zoido, 2002, Bolós, 1992; Burel y Baudry, 2002). Las interrelaciones presentes entre naturaleza y sociedad le dan un carácter dinámico. Convirtiendo a los paisajes en acumuladores históricos, palimpsestos y referentes, en cada momento, de las relaciones de cada sociedad con su medio (Martínez de Pisón, 2000). Es precisamente de estas interrelaciones de donde emerge la singularidad del paisaje como algo distinto a ambiente, ecosistema o territorio (Delgado y Ojeda, 2006). Los paisajes se construyen a partir de seculares procesos de vinculación de cada comunidad humana con sus respectivos territorios, adquiriendo su consolidación como

tales paisajes a través de procesos de producción de emociones desinteresadas, expresadas en recreaciones culturales.

Cada sociedad que se relaciona con su medio construye paisajes. Tales construcciones, independientemente de un valor puramente estético, tienen una primaria función utilitaria, o sea no se realizan para contemplarlas y disfrutarlas, sino para vivir mejor (Lugimbühl, 1992). Sin embargo, en el paso de la utilidad a la emoción estética desinteresada es donde se producirá la transformación o, mejor, la metafísica de país a paisaje (Roger, 1997) y la llegada a tal cultura paisajística, lo que implica un nivel de refinamiento que históricamente sólo parece alcanzarse en sociedades que tienen resueltas las necesidades primarias (Keesler, 2000). Por eso, para que una porción de la superficie terrestre adquiera la categoría de paisaje se necesita que sea no sólo construida, sino también contemplada, percibida, valorada y apreciada como tal. En consecuencia los paisajes son el resultado de la convergencia de procesos de construcción material, con procesos de creación cultural cargada de conocimientos seculares y creencias. Al mismo tiempo como cualquier producción cultural que permanece, los paisajes se constituyen en recursos acumulados y en patrimonios de las sociedades que los han conservado. En este sentido, un paisaje puede ser hoy un indicador o una expresión y, a su vez, un factor del desarrollo de una sociedad y de un territorio (Ojeda, 2002).

— El marco social: el actual protagonismo del paisaje en las políticas territoriales debe relacionarse con la creciente preocupación social por los problemas ambientales. En tal sentido, el hombre es responsable de la calidad visual de su entorno, pues, como afirmaba Reclús (1905: 274):

«La naturaleza es para muchos la gran consoladora, pues las ciudades populosas, los campos y hasta los lugares más apartados, pueden ser afeados por el mal gusto y sobre todo por la brutalidad de la toma de posesión. Porque el hombre da su alma a la naturaleza, y, conforme a su propio ideal, embellece y diviniza la tierra, o la vulgariza, la hace fea, grosera y repugnante. El hombre del mañana, elevado a la comprensión de la belleza, sabrá, por respeto y por amor a la Naturaleza, no colocar su morada de modo que se rompan las líneas, que se borren brutalmente el color y los matices: sentirá vergüenza en disminuir y alegría por aumentar la belleza de cuanto le rodee».

Hoy la calidad del paisaje parece una demanda social que en muchas regiones conecta con una tradición secular. Así en Andalucía como en todo el Mediterráneo, pueden encontrarse ejemplos de la preocupación de la población por crear imágenes estéticas de los espacios que habita: se blanquean las casas, se colocan flores en los balcones y en los patios, se plantan árboles en el borde de los caminos. Sin embargo estas iniciativas no han estado nunca suficientemente codificadas. Sólo recientemente estamos asistiendo a movimientos sociales que reclaman el derecho a un paisaje de calidad en espacios amenazados por procesos de crecimiento rápido e incontrolado. Ello implica que las poblaciones estén tomando conciencia de la importancia del paisaje para mejorar sus calidades de vida y que, en consecuencia, éste haya adquirido protagonismo vital y visibilidad en las políticas ambientales y territoriales de las diferentes administraciones.

— El marco institucional: con la aprobación de la *Convención Europea del Paisaje* (Consejo de Europa, 2000) se ha producido un cambio sustantivo en el interés social, institucional y mediático por los paisajes europeos. Desde esta conciencia e importancia, la Convención muestra un espíritu participativo, destacando en su preámbulo el papel de las poblaciones en «su transformación» y, sobre todo, «que su protección, su gestión y su ordenación implican derechos y responsabilidades para cada persona».

Por otro lado la Convención pretende ser operativa, por lo que propone una serie de medidas para el logro de sus objetivos. La mayor parte de estas medidas parece que están

poniéndose en práctica de un modo satisfactorio, por lo que se han producido avances importantes en los métodos para el análisis y gestión de los paisajes europeos. De esta forma, las administraciones públicas empiezan a contar con instrumentos eficaces para el diagnóstico, ordenación y gestión de los paisajes. Sin embargo, pueden apreciarse algunas carencias en las «medidas específicas» que dentro de la «formación y educación» se relacionan expresamente con «las enseñanzas escolares y universitarias abordando, en las disciplinas interesadas, los valores inherentes al paisaje y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación» (art. 6).

Tales carencias afectan a los jóvenes, precisamente el sector de la población del que depende el futuro. En consecuencia, es necesario un esfuerzo para incrementar la conciencia paisajística de estas poblaciones, pues tal conciencia paisajística puede ser el motor de una serie de reacciones en cadena que culminen, después de varias etapas, en un derecho social al paisaje. Es decir, hace falta dicha conciencia para que el conjunto de los jóvenes en formación y toda la sociedad desarrolle una buena cultura del paisaje.

De un modo más concreto, la comunidad autonómica de Andalucía podría considerarse como un buen ejemplo de tal situación. A diferencia del estatuto autonómico anterior, en el documento estatutario que acaba de aprobarse no se recoge explícitamente la protección y realce del paisaje como uno de los objetivos básicos del ejercicio del poder de la comunidad autónoma. No obstante de un modo implícito, el paisaje está presente en dos objetivos de la comunidad: En primer lugar, la mejora de la calidad de vida, mediante la protección de la naturaleza y el medio ambiente; en segundo lugar, el afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico. Por ello, en el artículo 28, el disfrute del paisaje se considera un derecho; y el uso responsable del mismo y su protección un deber institucional y ciudadano. En la operatividad de tales principios, el sistema educativo adquiere, sin duda, un protagonismo relevante.

### 3. El paisaje en el contexto educativo andaluz

En el sistema educativo, el paisaje ha estado presente como una parte de los contenidos de diversas materias (geografía, estudios del medio, historia, arte, plástica —para los niveles de la enseñanza primaria y media— y en geografía, arte, ecología, arquitectura, bellas artes —en niveles superiores—). De una forma más específica se ha desarrollado en la enseñanza universitaria a través de asignaturas, seminarios, cursos, maestrías o doctorados.

En cualquier caso, el paisaje ha ido incrementando su presencia en los programas de la enseñanza reglada de Andalucía como fruto de una larga tradición, cuyo origen suele vincularse a la Institución Libre de Enseñanza, uno de cuyos representantes andaluces, el profesor Juan Carandell Pericay (1920), reclamaría, desde sus cátedras en los institutos de Cabra y Córdoba, una enseñanza activa frente a la tradicional, en la que «a fuerza de saturarnos de libros, olvidamos el paisaje de la Naturaleza, el gran libro cósmico».

Tras la guerra civil, este modelo queda olvidado hasta que la reforma del sistema educativo (Ley General de Educación 1970) permitiría ir recuperando aquellos planteamientos, que a finales de los 70, quedan recogidos en algunas iniciativas como las escuelas de verano o los seminarios permanentes, que impulsarían proyectos de renovación y experimentación pedagógica.

La LOGSE terminaría por acoger institucionalizándolas y, a veces, trivializándolas todas estas corrientes de enseñanza activa. Métodos y contenidos, sobre todo en las ciencias sociales y naturales, empezaban a considerar la naturaleza, el medioambiente y el paisaje como categorías a tener en cuenta. En este sentido el paisaje, sobre todo el inmediato,

se mostraba como un eficaz componente del aprendizaje significativo con presencia en diferentes áreas de la enseñanza obligatoria y el bachillerato: descubrimiento del entorno natural y social en infantil; conocimiento del medio en primaria; conocimiento de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia en secundaria; geografía, historia y ciencias naturales en bachillerato.

Por su parte y como se ha comentado, en la enseñanza universitaria el paisaje se hace presente de manera específica en distintas disciplinas naturales, territoriales y urbanísticas, pero sobre todo en los estudios de geografía, cuya tradición moderna lo había adoptado como genuino objeto de estudio:

«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...» (Ortega, 1987, pp. 68 y 73).

Pero la crisis de la geografía regional de mediados del siglo XX —orquestada por la nueva geografía cuantitativa que la critica de excepcionalista—, relegaría la perspectiva paisajística de los estudios geográficos a un segundo plano. No obstante, en la actualidad el interés por el paisaje es cada vez mayor y no sólo en el ámbito de las ciencias geográficas, sino también de otras disciplinas que, a través de él, vinculan factores económicos, sociales, culturales, políticos y científicos, para analizar problemas (degradación ambiental, pérdida de espacios naturales, consecuencias del crecimiento urbano) y para aprovechar sus potencialidades (recurso económico, recurso patrimonial, componente de la calidad de vida, movilizador político, generador de identidad).

Este creciente interés por el paisaje explica su presencia como objeto de conocimiento fuera del currículum académico, ya sea como un complemento de éste o como un contenido de la enseñanza no reglada (universidades de verano, programas municipales, escuelas y talleres de la naturaleza, etc.). En cualquier caso, el paisaje parece interesar a muchas personas y no sólo como concepto y contenido académico sino también como fundamental componente de la educación ambiental.

Sin embargo, precisamente, la educación ambiental —como otros conceptos asociados a la ideologización de lo medio-ambiental durante la segunda mitad del siglo XX (Ojeda, 1999)— adolece hoy de la ambigüedad conceptual y contextual que le otorga su uso banal y justificador (Ojeda, 2001). No obstante, se admite como canónica la comprometida y completa definición que de educación ambiental produjo un Congreso Moscovita de 1987 (Catalán y Castany, 1996: 22): «un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad toman conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente». Para que tal proceso educativo permanente —no sólo lúdico y entretenido, sino también disciplinado y duro— se pueda desarrollar deberá aprenderse a analizar los territorios concretos enmarcándolos en la economía global, a criticar el modelo que ocasiona y alimenta la actual crisis no sólo ecológica sino también de crecimiento, a manejar tecnologías avanzadas que propicien usos racionales y equilibrados de los recursos naturales, a comprometerse moral y políticamente en la búsqueda de nuevos caminos posibles... (González Faraco, 1995).

El paisaje —como producto naturocultural, como manifestación evidente de problemas ambientales y como expresión de desarrollo de una sociedad— puede ser el objeto más directo y complejo del proceso de aprendizaje auspiciado por una rigurosa educación ambiental, cuyo desarrollo puede alcanzar una dimensión estratégica que debe ser asumida por diversas instituciones, pero sobre todo por la escuela en sentido amplio.

### *3.1. El paisaje como eje transversal de conocimientos con presencia descoordinada en distintas materias*

Al contrario que otras categorías más definidas intelectualmente, el paisaje es una realidad compleja, pero motivadora, ya que su diferencia con el ecosistema, el territorio o el ambiente, está precisamente en la producción de emociones desinteresadas. Por ello, el paisaje es un concepto motivador de lo transversal en relación con los efectos de la acción del hombre sobre su medio, con su capacidad de potenciar nuevas formas de pensamiento abiertas a la valoración subjetiva de la realidad, al disfrute directo de la naturaleza, que va más allá de la explicación para buscar la comprensión.

«La relación con la naturaleza y el paisaje forma y educa a la persona: puede proporcionar —y no me parece que la mejor tradición geográfica lo haya olvidado nunca, como no creo oportuno olvidarlo ahora— algunas claves que los fundadores de la Geografía moderna no dudaron en estimar tan auténticas como originales para conseguir la educación interior —y también la educación «social»— del ser humano. Y es éste, sin duda, uno de los aspectos del conocimiento de lo geográfico que menos desapercibidos pasaron en los ambientes más conscientemente preocupados desde entonces por lograr una verdadera «regeneración» del panorama educativo que no eludiese la plenitud activa del sujeto» (Ortega, 1987: 74).

En definitiva, un buen acercamiento al paisaje obliga a romper la separación entre objetividad y subjetividad, entre lo de fuera y lo de dentro. Pero, sobre todo, el paisaje tiene un carácter global, integrador y dinámico que exige su natural abordaje inter o transdisciplinar, pero tal carácter no puede justificar su consideración como materia indefinida a situar en el «cajón de sastre» de la transversalidad, entendida banalmente como acogedora de todo lo difícilmente encuadrable.

De hecho, asumido como fenómeno y realidad compleja, el paisaje puede constituirse en una materia educativa singularmente integradora de procesos de aprendizaje, con capacidad para movilizar el conjunto de potencialidades educativas presentes en el sistema de enseñanza. No obstante, el aprovechamiento pleno de tales potencialidades exige una consideración más convencida y sustantiva —y, consecuentemente, más efectiva y coordinada— del mismo en las programaciones escolares.

### *3.2. Hacia una mayor coordinación de la presencia del paisaje en el sistema educativo andaluz: algunas claves de las programaciones*

En consecuencia es necesario que en la organización del curriculum de los distintos niveles de la enseñanza, desde la primaria a la universidad, esté presente el estudio de las interrelaciones entre los diferentes sistemas naturales y sus componentes, abordado por la ecología; y los más específicos de la sociedad humana, que son objeto de conocimiento para la economía, sociología, antropología, geografía, historia, arte, filología, filosofía, ética, etc.

A nivel práctico —a través de la transversal educación ambiental— el paisaje está presente en los diferentes niveles de la enseñanza en Andalucía. No obstante, aunque su necesidad y su práctica están admitidas teóricamente, falta concretar su plasmación en

modelos didácticos basados en una reflexión intencional del profesorado de los centros. En este amplio contexto el paisaje es un magnífico recurso didáctico, ya que se erige en la prueba más evidente, manifiesta, permanente y generalizada de las relaciones históricas y actuales de cada comunidad humana con su medio. Es más, la calidad de unos paisajes pueden ser un indicador del desarrollo y la calidad de unos modelos sociales, culturales y educativos, en el mismo sentido y en la línea del pensamiento de Reclus (1906) puede afirmarse que el cuidado y aprecio del paisaje son un reflejo de la calidad de un grupo social y de su compromiso con el medio ambiente. En definitiva y concretando, el paisaje debe asumirse como recurso didáctico por razones tan diversas como las siguientes (Pena, 1996; Martínez Huerta, 2004):

- Su apreciable diversidad desde cualquier lugar y momento, lo que lo constituye en un material de aprendizaje de fácil acceso.
- Su propia realidad compleja lo que obliga a considerarlo desde una perspectiva sistémica que tenga en cuenta al menos tres aspectos: medio natural, actividad social y cultura.
- Su virtualidad como potenciador de la inter o transdisciplinariedad.
- Su exigencia de observación directa, por lo que facilita la salida del aula y el contacto con la realidad natural y social.
- Su facilidad de adaptación a cualquier nivel educativo, en función de que su reconocimiento y estudio parte de una primaria percepción sensorial y se desarrolla introduciendo componentes afectivos —sensaciones, emociones, sentimientos— que inducen unas implicaciones individuales y colectivas.
- Su capacidad de propiciar actitudes relacionadas con el compromiso conservador o transformador ante su estado.

De manera más específica, en el estudio de los paisajes andaluces deben desarrollarse unas programaciones que —adaptadas a cada nivel educativo— los vayan recogiendo y presentando metódica, gradual y didácticamente. Así, mientras en la primaria debe potenciarse la contemplación global del paisaje desde aspectos vivenciales y mediante la estimulación de destrezas como la observación, descripción, comparación y clasificación; en la secundaria, tal como muestran algunos trabajos recientes (Madrid y Pérez, 2006), es posible un estudio más detallado de elementos e interrelaciones para alcanzar explicaciones globales. Incluso en los últimos cursos será posible la prognosis y la síntesis. En la línea propuesta por Gómez Ortiz (2001), en relación con el paisaje de la montaña en Cataluña, en este trabajo se considera que los aspectos que ineludiblemente deben ser abordados en el tratamiento pedagógico de los principales paisajes de Andalucía serían los siguientes: relevancia del medio físico; relación del hombre con el sistema natural; diversas configuraciones paisajísticas resultantes y valoración del paisaje como elemento a disfrutar y a conservar.

También, como se ha ido viendo, el paisaje está presente en diferentes disciplinas universitarias, constituyéndose en objeto principal de la Geografía en su consideración general y de la Geografía de Andalucía en particular. En esta última materia, el paisaje alcanza un valor relevante, por lo que debe propiciarse su estudio en profundidad, induciendo a transitar por los tres niveles del aprendizaje definidos por Morin (2000 y 2001): la información, el conocimiento y la sabiduría.

Para propiciar tales acercamientos, nuestra propia experiencia docente nos ha llevado a considerar los siguientes fundamentos del proceso universitario de aprendizaje para el reconocimiento, estudio y diagnóstico de los paisajes andaluces: fundamentos naturales, fundamentos históricos, fundamentos políticos administrativos y, por último, fundamentos

perceptivos, diferenciando en este caso las percepciones protopaisajísticas e identitarias, de las científicas e institucionales y de las representaciones connotadoras y mitificadoras.

En Andalucía, para no multiplicar las tipologías y encuadrar la tarea docente en los resultados investigadores recogidos en el Mapa de Paisajes Andaluces (Junta de Andalucía, 2005), tales fundamentos y claves comprensivas serán referidos a paisajes significativos de los siguientes ámbitos geográficos: sierras y paisajes serranos, campiñas y paisajes campañeses, vegas y marismas, estepas y paisajes esteparios, litorales, ámbitos urbanos, mineros, industriales o de servicios y paisajes artificiales.

Por último, resultará interesante e ilustrativa la consideración del dinamismo paisajístico, a partir de las siguientes categorías tipológicas: paisajes estancados, paisajes sometidos a cambios rápidos e incontrolados, paisajes inacabados.

Assumir la necesidad del uso de los paisajes andaluces como recurso didáctico de un modo significativo obliga al empleo de procedimientos activos durante el proceso de aprendizaje, entendiéndose como tales al conjunto de acciones ordenadas para la consecución de unos objetivos. En el caso de la geografía de Andalucía, se cuenta con procedimientos propios de la geografía —la observación, el análisis, las relaciones de dependencia y la síntesis en un nivel más elemental— a los que pueden añadirse otros niveles como la descripción múltiple y la interpretación hermenéutica. Para todo ello, resulta especialmente útil el trabajo de campo, desarrollado mediante itinerarios pedagógicos por los paisajes andaluces. Tales itinerarios —de los que a continuación se presenta, a modo de ejemplo, uno con distintas alternativas, que hemos tenido oportunidad de ir experimentando en los seis últimos cursos, — pueden ser más o menos amplios, pero en cualquier caso, deben responder a los siguientes requerimientos:

- Justificación precisa, en función de unos objetivos propios enmarcados en una programación general.
- Programación específica temporalizada, aunque flexible, que permita la sorpresa como acto de aprendizaje.
- Primacía de la mirada convergente y pluridisciplinar del trabajo colectivo.
- Potenciación de ciertas técnicas, destrezas y habilidades (elaboración de un cuaderno de campo, que va recogiendo información y transformándola en conocimiento propio y evaluable).
- Inducción a la mirada creativa (textos, comentarios o pinturas propias) y a los hábitos participativos (diagnósticos y propuestas de futuro).

#### **4. Itinerarios paisajísticos como instrumentos de aprendizajes significativos**

Los objetivos académicos nos imponen marcos excesivamente rígidos que reducen la complejidad del universo al espacio cerrado e intelectualmente jerarquizado del aula. Con ello, se olvidan actividades tan estrechamente relacionadas con las materias de ciencias sociales como el viaje de estudios. Sin embargo, la realidad, la vida y muchos de los contenidos que se enseñan están ahí fuera, como un reto con el que enfrentar nuestra percepción previa y aprendida de las cosas. La respuesta a tal reto debe concretarse en un conflicto cognitivo suficientemente potente como para acercar a una comprensión más profunda de la realidad a través de una de las múltiples variedades del viaje: el viaje pedagógico.

##### *4.1. El viaje por Andalucía y su potencial pedagógico*

Los grandes maestros viajeros (Humboldt, Ruskin...) dejaron ideas luminosas de las que pueden entresacarse las siguientes reflexiones respecto del significado del viaje como proceso



de aprendizaje. Para ellos, el viaje es una realidad dialéctica, pues se abandona consciente y voluntariamente la comodidad cotidiana para elegir la aventura y la incertidumbre que puedan provocar momentos de disfrute profundo. También el viaje es una realidad inestable ya que es dinámico y móvil, pero, a su vez, requiere de unos tiempos para no cambiar el paisaje por el pasaje. Finalmente el viaje es una realidad sorpresiva, dado que su lógica y necesaria ordenación debe ser lo suficientemente flexible como para no opacar aquellas posibles sorpresas, que pueden constituirse en inicios de profundos aprendizajes.

En función de ello, parece más didácticamente aprovechable el viaje que conduzca al uso intencional de las distintas capacidades cognitivas: la inteligencia más racional y analítica y la inteligencia emocional. Para propiciar tal aprendizaje complejo, serán importantes las siguientes recomendaciones viajeras:

- Observar las realidades como los pájaros: desde las panorámicas ofrecidas por el propio autobús o por unos miradores o belvederes escogidos, hasta los planos intermedios y los detalles del plano corto.
- No conformarse con las fotografías: hay que intentar crear a través de la expresión de sentimientos propios, a través de la pintura, la literatura, el diario...
- Aventurarse: atreverse a aceptar propuestas y a vivir situaciones no programadas..
- Buscar y propiciar momentos fuertes: porque serán los que permanezcan más profundamente en los recuerdos del viajero.

Tales recomendaciones —entresacadas de las reflexiones de grandes viajeros y más o menos ilustradas o románticas— no nos deben hacer olvidar que nuestro viaje es un intento de mejorar el aprendizaje para conducir a los alumnos a un conocimiento de una región. Tal conocimiento exige un método que —como se ha comentado anteriormente— tiene que adecuarse al nivel y las posibilidades de los estudiantes, pero en el que siempre debe primar el protagonismo de los mismos a través de su participación real y efectiva en todas las diferentes fases del viaje:

- La preparación: va desde la propia propuesta de viaje a la organización de los participantes, pasando por la relación con los contenidos académicos del curso impartido, la configuración y justificación de objetivos y la propia preparación de la logística que ha de tener en cuenta la distancia y el lugar o los lugares a visitar. Supone elegir un medio de transporte y el alojamiento o alojamientos si estos fueran necesarios. Exige preparar documentalmente las distintas etapas y decidir, sobre un mapa, el itinerario y los lugares de interés. Individualmente parece fundamental que cada participante se prepare un cuaderno de campo en el que recoger anotaciones, reflexiones, preguntas, elucubraciones, apreciaciones sensibles y literarias, descripciones, croquis, dibujos, pinturas, fotos o comentarios sobre fotos o cualquier medio que permita plasmar lo que se ve, se piensa o se siente.
- 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 ha ido 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 esta 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. Dicho cuaderno, debe tener un carácter muy personal, aunque como orientación pedagógica se propone el acercamiento a los paisajes desde las miradas, entendidas éstas 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. Se pueden resumir en tres grupos básicos: las miradas científicas, las más desapasionadas y analíticas, pueden ser ofrecidas por los propios profesores mediante estudios, mapas, descripciones objetivas del territorio, artículos, guías o comentarios para mostrar las claves comprensivas de lo que se va observando; las miradas artísticas, de las que los profesores pueden seleccionar algunos ejemplos más o menos canónicos, se encuentran en el amplio elenco de literatura viajera, grabados, pinturas, fotografías y descripciones literarias de lugares, que ha divulgado el paisaje más referencial y connotativo; las miradas institucionales, ofrecidas por normas y documentos legales sobre determinados sectores del territorio que se va recorriendo.
- 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. Para tal muestra cabe desde la más elemental descripción, a la elaboración de un texto en prosa o poético, al dibujo más o menos ortodoxo o a la pintura más o menos brillante de algunos elementos distintivo de los paisajes que se contemplan y analizan. Ruskin —viajero y pedagogo— incitaba a sus alumnos a pintar aunque fuese garabateando, porque argumentaba que el tiempo y la atención que la pintura exige obliga a leer y a mirar la naturaleza con unas lentes personales que —en el proceso de conversión de la información directa en capital elaborado de conocimiento propio— resultan mucho más efectivas que las lentes de la cámara fotográfica (Botton, 2002: 217)

#### *4.2. Diseño de itinerarios específicos por Andalucía*

Partiendo del reconocimiento de que todo viaje pedagógico tiene que adecuarse al nivel de los alumnos, Andalucía en su conjunto y en sus unidades territoriales más representativas será la escala de referencia de cualquiera de nuestros itinerarios, pero a partir de ella, se puede optar por cubrir itinerarios más o menos reducidos (regionales, provinciales, comarcales o locales). En cualquier caso, la organización de cada uno de ellos puede estar marcada por la primacía de algunos aspectos específicos, de manera que, teniendo en cuenta la cobertura de las grandes unidades ambientales andaluzas (depresiones, montañas o litorales), pueden irse destacando en cada itinerario desde algunos componentes naturales a distintas economías, modos de vida o expresiones culturales. Así, valgan como ejemplos los siguientes enfoques de posibles itinerarios específicos:

- 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 (mi-neros, litorales, urbanos).

La programación rigurosa de esta actividad pedagógica en todos sus aspectos, contribuirá decisivamente a su consideración como algo importante por parte de los estudiantes, para quienes salir del aula es ya un acontecimiento que tiende a convertirse en exclusivamente lúdico. Tal tendencia puede resultar definitivamente positiva si se logra compatibilizarla a lo largo del viaje con el rigor y la disciplina que todo aprendizaje significativo exige. La programación rigurosa y, a la vez, flexible del itinerario y sus paradas jugará en ello un papel clave:

A.— Fase de prueba. Pueden diseñarse una o varias sesiones prácticas a desarrollar en lugares próximos y accesibles desde el propio centro de estudio. Así, por ejemplo, para alumnos de la aglomeración urbana de Sevilla podría realizarse un paseo por las cornisas de los Alcores o del Aljarafe., con la intención de irles destacando el sentido del aprendizaje fuera del aula y de que vayan ejercitándose, por un lado, en el acercamiento al paisaje a través de diversas miradas y, por otro, en la plasmación de las mismas en un cuaderno de campo.

En una primera instancia, los profesores prepararán una memoria del viaje en la que irán ofreciendo un compendio de miradas de los territorios y paisajes a visitar. Allí deben recogerse desde las miradas más científicas y objetivas —que presentan una taxonomía de los paisajes y sus componentes o se centran en los análisis, delimitaciones y valoraciones de los mismos o abordan las principales unidades paisajísticas y fisonómicas del área a visitar— a las miradas institucionales —que se manifiestan en una variada gama de documentos de ordenación territorial (Planes Generales de Ordenación Municipal, Planes de Subregionales de Ordenación Territorial, Planes Sectoriales)— y las miradas connotativas



FIGURA 1. Vista de Sevilla desde el cerro de Santa Brígida. 1878, autor desconocido.

o artísticas —que descubrieron, por ejemplo, la cornisa del Aljarafe como un lugar privilegiado para contemplar el paisaje (figura 1) o crearon imágenes como las de Rodrigo Caro sobre Itálica, por cuya expresividad y carga simbólica trascendieron al acervo cultural colectivo: «Estos Fabio, ¡Ay dolor!, que ves ahora/ campos de soledad, mustio collado/ fueron un tiempo Itálica famosa».

Pero haciendo comprender a los estudiantes, que sus respectivos cuadernos de campo deben ser el fruto de un trabajo en el que se conjuga las informaciones recibidas en la memoria con sus propias categorizaciones de las mismas, a través de las observaciones directas que se van desarrollando en el viaje. En definitiva, el itinerario ofrecerá la oportunidad de dar el salto de la información al conocimiento —que preconiza Morin— o lo que es lo mismo de aprender significativamente a través de la acumulación de capital propio de conocimientos que —en virtud de su experimentación u observación directa— queda grabado y no se olvida. Siguiendo con el ejemplo de la cornisa aljarafeya, puede aprenderse a mirar un sector de su escarpe norte y a describirlo sucintamente, desbrozando sus elementos en un croquis y en unos apuntes sintéticos, como los que recogen la figura 2. Sin embargo, la mirada personal tiene sobre todo un carácter vivencial, que puede y debe ser expresado a través de creaciones o reflexiones emocionadas. Así, se incita a los alumnos a plasmar, por

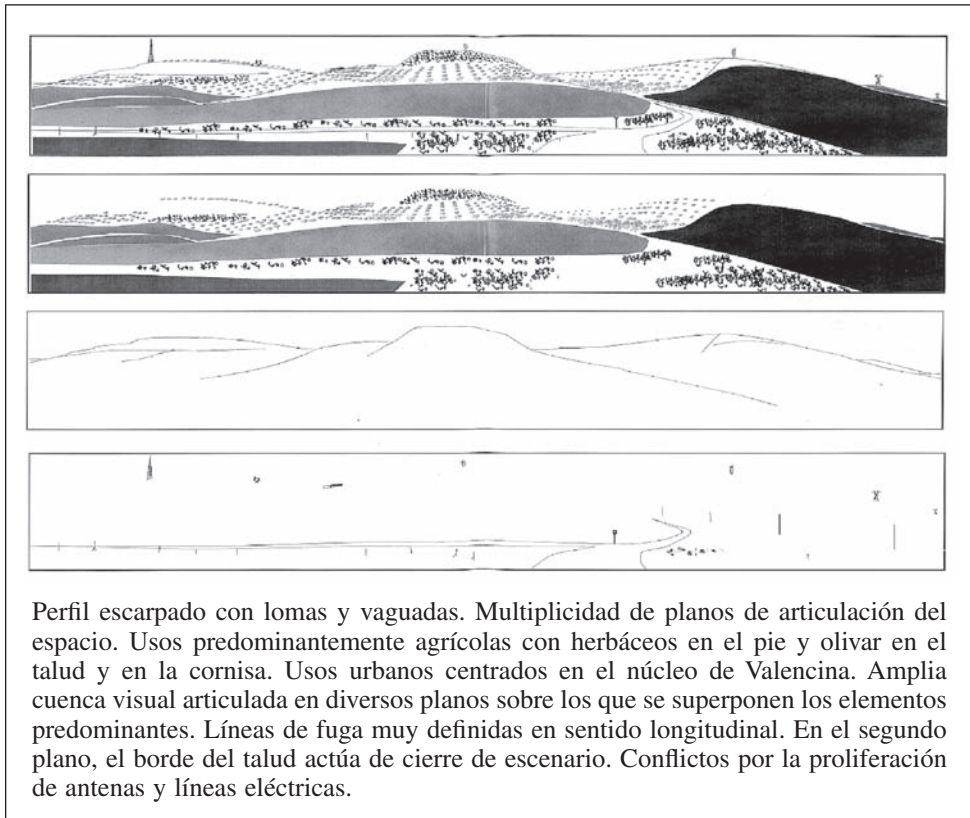


FIGURA 2. Croquis y síntesis descriptiva del escarpe norte del Aljarafe, visto desde la carretera de Valencia a Santiponce. Elaborado por alumnos de Humanidades de la UPO. Curso 2004-05.

ejemplo, la visión del escarpe del Aljarafe desde un punto elegido con alguna descripción literaria e incluso con algún dibujo rápido o acuarela.

B.— Fase de desarrollo. La estructura del viaje constará de tramos, paradas, jornadas, etc., que pueden diferenciarse por su carácter pasivo y activo. En el primer caso, se accede al paisaje desde el autobús y se otorga mayor protagonismo al profesor, que va ofreciendo una información y dando las 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)—.

Pero, como se ha dicho, 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, etc.), donde se procura la inmersión del alumno no sólo para distinguir elementos, huellas y miradas, sino también para establecer relaciones sensibles o vivenciales e interpretaciones lógicas. Parar, por ejemplo, a la caída de la tarde en el desierto de Tabernas permite experimentar la sensación de la amplitud térmica diaria de un desierto, como parar en los arenales perimarismenos a horas tempranas permite entender sensiblemente lo que es el albedo de la arena y un frial.

Invitar al estudiante a aventurarse en un espacio desconocido resulta también una gran experiencia docente, porque en la sorpresa y la emoción puede estar el comienzo de la sabiduría. Entrar en la gruta del agua de Tiscar, a través de un angosto pasadizo excavado en la roca, permite encontrarse con algunas de las dimensiones simbólicas de un lugar: lo sagrado, lo mágico, lo telúrico.

Seguir a pie determinados recorridos elegidos, comenzando por una primera explicación que ofrezca diferentes miradas a lo que se va a observar, puede ser un método pedagógico significativo para despertar la emotividad y crear la oportunidad de la aparición de momentos fuertes, en los que se invita a pararse, a sentir y a expresar lo que se siente tanto a través de la abstracción como de la pura descripción edonista, estética y/o técnica.

En definitiva, con estos tipos de acercamientos se busca la comunicación más emotiva con el paisaje a través de una reflexión íntima y un disfrute colectivo (es decir el «congoce» o gozo colectivo al «paisajear»). No puede olvidarse que la diferencia entre espacio o territorio o ecosistema y paisaje es la emoción desinteresada que este último término conlleva.

Un recurso útil y experimentado para centrar las miradas de los estudiantes y captar sus atenciones intentando superar las dificultades que todo viaje conlleva —cansancio, dispersión y saturación de contenidos por las excesivas informaciones inmediatas— es la propuesta de actividades muy concretas en momentos puntuales. Así se puede invitar a los estudiantes a que voluntariamente expliquen a sus compañeros las sensaciones y la significación del propio viaje, efectuar una serie de preguntas que obliguen a relacionar las distintas informaciones recibidas a través de sus respuestas personales en sus cuadernos de campo o incitar a que se efectúen aportaciones individuales o colectivas a la acumulación de capital cognitivo que significa una actividad docente cuya programación anual puede ir mejorando con las aportaciones de todos.

#### *4.3. Hacia una guía docente de los paisajes andaluces*

Con estos planteamientos, el área de Análisis Geográfico Regional de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ha ido promoviendo la realización de un viaje de cuatro días por algunos de los paisajes andaluces más representativos, pero al mismo tiempo menos accesibles a nuestros propios estudiantes. En principio el viaje se desarrollaba como parte del Programa de Geografía de Andalucía de cuarto de

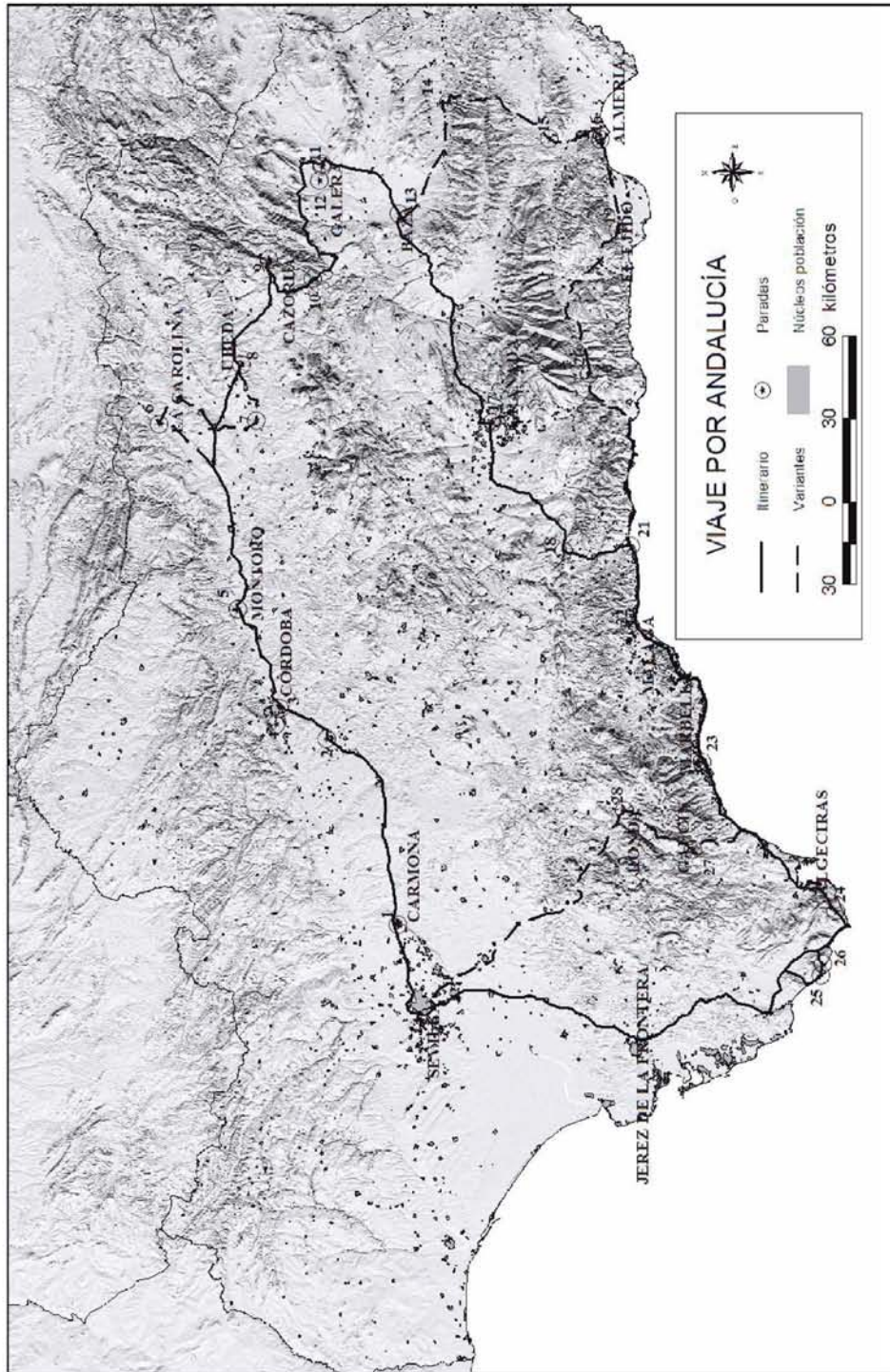


FIGURA 3. Propuesta de itinerario.

Humanidades, pero ha ido evolucionando naturalmente hacia una propuesta pluridisciplinar y abierta para alumnos de diversas especialidades (Humanidades, Ambientales, Sociología, distintos Doctorados y estudiantes del Programa Erasmus).

La experiencia acumulada se ha ido plasmando en un modelo teórico de guía docente, cuyo perfeccionamiento y ampliación se ha asumido como una de las tareas a desarrollar por el área de conocimiento. La propuesta de un itinerario concreto está limitada por la disponibilidad de tiempo, lo que obliga a elegir unos recorridos en detrimento de otros. Aquí, tal como recoge el mapa (figura 3) se va a presentar una combinación de varios recorridos que, experimentados durante los últimos seis cursos, se han venido desarrollando durante la segunda semana del mes de marzo, de jueves a domingo, todos los años desde 2001.

En definitiva, efectuamos aquí una presentación sucinta de una acumulación de experiencias docentes, con la intención de que puedan elegirse distintas alternativas viajeras. Por ello, al desarrollar nuestro itinerario, nos referiremos a etapas del viaje que podrían ser cubiertas en tiempos distintos en función de la profundidad que se quiera lograr. Tales etapas serán desarrolladas esquemáticamente en tramos que nos permitan apuntar las claves interpretativas de los paisajes que se van observando e introducir algún texto literario o aproximación pictórica y fotográfica que puedan ayudar a ir desencadenando la propia interpretación del alumno.

#### 4.3.1. Etapa primera: Sevilla-Cazorla

Desde Sevilla a Córdoba el autobús muestra sus cualidades como belvedere móvil, pues su altura permite la observación completa del paisaje de unas campiñas que van mostrando sus rasgos más específicos, tanto tradicionales —lomas pandas, erosión, alcores, cultivos herbáceos extensivos, cortijos blancos, agrovillas— como nuevos —olivares en regadío, frutales, agroindustrias—, en un marco general dominado por la gran propiedad. Sólo entre la Luisiana y la Carlota el paisaje refleja un orden territorial distinto, consecuencia de la plana geomorfología generada por las rañas, y unas estructuras de la propiedad y formas de poblamiento impuestas por los proyectos ilustrados de Olavide.

En este tramo son posibles distintas paradas: (1) Carmona como ejemplo de ciudad monumental emplazada en el borde de los alcores dominando la vega del Corbones. (2) La cuesta del Espino es el lugar más indicado como observatorio panorámico de los grandes conjuntos territoriales andaluces, desde sierra Morena a las Subbéticas, pasando por la vega y las campiñas. (3) Una parada en Córdoba permite presentar tanto la ubicación y localización de esta ciudad-puente, como la huella de la historia en su espacio urbano. (4) Finalmente, una posible visita a Medina Azahara añadiría a la experiencia anterior la potencia territorial y la dimensión paisajística de aquella ciudad imperial musulmana.

«Los geógrafos árabes distinguían en lo que hoy llamamos provincia de Córdoba dos espacios naturales: la Sierra y la Campiña. Entre sierra y sierra se extiende la campiña: Sierra Morena al Norte; Subbética al sur. El Guadalquivir parte por gala en dos a la provincia y otros ríos la delimitan: el Retortillo, el Zújar, el Yeguas, el Genil. Estos y otros más llenan los pantanos; de sus sierras brotan innumerables manantiales y en la campiña se abren lagunas, salobres algunas y permanentes, dulces otras y estacionales. Esta agua y la vida que riega contribuyen a hacer llevaderos los tórridos veranos cordobeses. Para esos veranos tiene Córdoba sus patios, como los tienen Sevilla y los tiene Granada, pero los patios de Córdoba son de una gran sobriedad popular: la cal, el añil, la calamocho, la grava fina, las peladillas de arroyo, algún herraje, alguna yesería y flores, flores, flores.....» (Duque, A. 2001: 215).

La planitud verde de la vega del Guadalquivir nos acompaña desde Córdoba hasta Montoro. El bosque galería va marcando el curso del río que lame el pie de sierra Morena



FIGURA 4. Representación del ideal agrícola de los Ilustrados. Relieve en arenisca, La Carolina, 1870.

haciendo aflorar en algunos puntos del cauce negras pizarras paleozoicas. Sobre los ricos sedimentos aluviales de la margen izquierda, el regadío crea uno de los paisajes agrarios más ricos de Europa. (5) Es necesario desviarse unos pocos kilómetros para parar en un mirador frente al pueblo. Un pronunciado meandro abraza el promontorio de rojos materiales triásicos. El conjunto urbano es armónico, dibujándose como ejemplo canónico del paisaje de un pueblo andaluz en la campiña. En el río el puente medieval de las Donadas marca el contacto entre espacios distintos. Aquí donde la sierra y la campiña se tocan, se confunden y se comunican domina lo ecotónico, la confluencia complementaria de ecosistemas y de culturas.

Desde Montoro y hasta Úbeda aquella duplicidad tan complementaria de Andalucía domina el paisaje. Las campiñas altas se van quebrando y elevando hasta superar los 850 metros en la comarca de las Lomas. El mar de olivos se pierde en el horizonte. Los olivos regados, sin vecería, de suelos limpios, sin insectos ni pájaros forman un verdadero desierto verde. Como telón de fondo, Sierra Morena, acumula recursos cualitativos: la sabiduría oculta tras la gestión de la dehesa; el agua que riega una campiña sedienta; los espacios protegidos como santuarios de la biodiversidad. (6) Podemos parar en la Carolina y buscar huellas de la utopía que se encierra bajo el orden territorial ilustrado. El rechazo de la naturaleza agreste, de los paisajes desolados para imponer la armonía del suelo colonizado y cultivado, aún se aprecia en la configuración de un paisaje serrano peculiar, dominado por la geometría del parcelario agrícola y la planimetría de sus núcleos urbanos (Figura 4).

Si nos dirigimos hacia Úbeda por Linares nos encontramos con el orden colonial de los paisajes mineros. Estos por su propia filosofía son cíclicos, en respuesta a la facilidad de la explotación o a la cotización de las materias primas en los mercados internacionales. Así se muestran como una sucesión de instalaciones ruinosas que no obstante por su singularidad se han convertido en parte importante del patrimonio cultural de la zona. (7) También el olivar tuvo sus ciclos, tal como podemos apreciar parando en la hacienda de la Laguna, cerca de Baeza. Sorprenden la dimensión y diseño de unas instalaciones mediante



las que la Compañía de Jesús llegó a controlar el comercio mundial del aceite a principios del siglo XVIII.

En el camino hacia Cazorla, (8) Úbeda y Baeza son los mejores ejemplos de la importancia del patrimonio monumental en las ciudad media de la alta Andalucía. Ciudades renacentistas que, tras languidecer durante la primera mitad del siglo XX, han encontrado nuevos impulsos en las riquezas del pasado. En ellas y desde ellas, las miradas de Machado, de García Lorca o la más reciente de Muñoz Molina van revelando las claves de sus paisajes de las lomas.

«Se diría que por las calles tristes y silenciosas pasan sombras antiguas que lloran cuando la noche media...Por todas partes ruinas color sangre, arcos convertidos en brazos que quisieron besarse, columnas truncadas cubiertas de amarillo y yedra, cabezas esfumadas entre la tierra húmeda, escudos que se borran entre verdinegruras, cruces mohosas que hablan de la muerte (...) La luz muy clara. El cielo muy azul en el que se recortan fuertemente los palacios y las casucas con oriflama de jaramagos. Nadie cruza las calles, y si las atraviesa, camina muy despacio como si temiera despertar a alguien que durmiera delicadamente» (García Lorca, F., 1918).

Desde Úbeda hasta Cazorla los macizos calizos de las prebéticas se levantan en el horizonte. Hacia el sur sierra Magina. Al este el parque natural de Cazorla, Segura y las Villas que desde siglos ha basado sus modos de vida en la explotación de los recursos de la montaña media: masas forestales, agua, pesca, caza y paisaje. Entrar en el parque es subir al corazón de la sierra. Poco a poco se van mostrando las claves físicas y culturales de estas tierras. Cambia la vegetación con la altura, así las coníferas escalonan su variedades (el pinaster, el salgareño, pinus nigra y alpeñensis), mientras que la geomorfología va mostrando todas las formas del relieve karstico (lapiaces, dolinas, navas, cerradas, ríos de piedra y canchales). En algunas laderas arrasadas por el fuego puede leerse el resultado de conflictos sin resolver. El descubrimiento por los románticos de estos paisajes verticales, de bosques y agua, ha ido evolucionando hacia formas de gestión que han desplazado del parque a algunos de sus usuarios tradicionales. La implantación de un parque santuario o de un parque temático de la naturaleza parece que no es la más deseable. El reciente Plan de Ordenación del Territorio de la Sierra del Segura ha elaborado un buen diagnóstico de las contradicciones y de las alternativas. Pero los paisajes en su interior están dominados por lo pequeño: cada recoveco, cada ladera, cada altura es un microcosmos diferenciado. Hay que pisar el suelo para comprender este mundo. (9) Por ello, cerca del nacimiento del Guadalquivir paseamos por la cerrada del Utrero, un desfiladero profundo de paredes verticales. El lugar invita a la confluencia de miradas. Miradas técnicas, miradas artísticas y finalmente las miradas vivenciales de cada uno de los participantes en esta excursión. Nos adentramos en el tiempo profundo de la geología. Millones de años acumulados en las calizas cretácicas. El acercamiento multidisciplinar a través de la geomorfología, la climatología, la botánica, la química y la física explica las cosas, pero sólo una inmersión polisensorial en este espacio nos permite llegar a la comprensión de su paisaje.

«Río arriba, hacia los roquedales y los pinares de Cazorla, el Guadalquivir se vuelve joven y rápido, como un tiempo o una vida que progresará hacia atrás, y el paisaje va dejando de ser cultivado, latino.... Ascender por el río, internarse en la sierra, es dejar atrás el espacio roturado por el trabajo humano y descubrir el tirón primigenio de la naturaleza, ir acercándose a los orígenes de algo, a la pureza de un aire más frío, a los olores de la resina y de las hojas, a esas aguas transparentes que en las pozas donde nunca da el sol, están tan heladas que nos atraviesan de dolor si entramos en ellas». (Muñoz Molina, 1998).

#### 4.3.2. Etapa segunda: Cazorla-Granada o Cazorla-Almería

Desde Cazorla a La Cueva del Agua, (10) en Tiscar, la sierra sigue mostrando sus secretos, sus bellezas ocultas. Poco a poco la diversidad microclimática y botánica va variando hacia las especies xerófilas. Éste es el mundo de los campesinos y paisajes grabes pintado por Zabaleta. La atormentada orografía de calizas busca el interior de la tierra en una sucesión de profundas grietas, de pasillos transversales y simas. Al final de la interminable subida se invita a los alumnos a penetra en el interior de la cueva del agua de Tiscar. El líquido rezuma, gotea, brota con fuerza en las surgencias, pero sobre todo, se entra en contacto con otras dimensiones de la geografía, mientras se manifiesta el contenido mágico y simbólico y las raíces telúricas de algunos lugares sagrados de Andalucía.

Bajamos hacia Baza. El dogal de montañas (sierra de Quesada, Cazorla, el Pozo, Castri, Orce, María, Las Estancias, Los Filabres, Baza, Arana) impide el paso de las masas de aire húmedo procedentes del atlántico. En consecuencia, el paisaje de la hoya y del altiplano es el de la aridez. La riqueza cromática de los suelos rojizos, pardos, amarillentos azulados, contrasta con el minimalismo de una vegetación blanquecina. Domina el esparto, el tomillar, algunos almendros y arbustos de azufaifos. Sólo en el lecho de los cauces de agua las hileras de chopos refrescan el paisaje. Es un mundo duro, el marco territorial de los paisajes de la pobreza que el agua del Negratín intenta revitalizar.

Desde las montañas baja el agua que abre pequeños valles tapizados de fértiles aluviones. El poblamiento ocupa estos espacios ocultos entre paquetes de estériles sedimentos en los que brillan los cristales de yeso. Los pueblos del altiplano, Huescar, Galera y Orce, se movilizan para convertir su variedad y riqueza patrimonial (geología, paleontología y arqueología) en la base de nuevas estrategias de desarrollo endógeno. La variedad de lugares a visitar obliga a elegir. (11) En Galera el pequeño museo arqueológico-etnológico es una joya. (12) Desde él hay una visita hasta el poblado algárico de Castellón Alto (figura 5). Luego el autobús recorre los sedimentos dejados por el antiguo lago, en cuyas orillas vivió el hombre de Orce. Aquí, en pocos kilómetros cuadrados se condensa la evolución de los paisajes de los altiplanos andaluces desde el Pleistoceno hasta nuestros días.



FIGURA 5. El valle del río Galera desde Castellón Alto.

(13) Baza es una ciudad media y ecotónica emplazada al pie de su sierra. La ciudad actual ha conservado el significado geoestratégico del emplazamiento de la antigua Basti romana. Sobre ella confluye un tridente de vías de comunicación que ponen el contacto el levante y el poniente peninsular, el sur y el norte. Las comunicaciones han convertido a Baza en una ciudad mercado y en centro de actividad y servicios. El carácter de encrucijada de esta ciudad obliga a decidir sobre itinerarios distintos

Podemos viajar hasta Granada, siguiendo el tramo oriental del surco intrabético. Se van sucediendo las hoyas. La de Guadix, más fértil y fresca está tapizada de choperas. El paisaje troglodita orada las masas rojizas de conglomerados de origen continental. Al sur Sierra Nevada, el imponente corazón penibético de Andalucía jalona el camino hasta Granada.

También como itinerario alternativo podemos seguir en sentido opuesto, bajando por el Almanzora hasta Olula del Río, donde nos desviamos para saltar, a través de la sierra de los Filabres, hasta el desierto de Tabernas. En plena sierra, (14) Macael representa uno de los espacios emergentes de Andalucía con base en la economía extractiva. El orden territorial colonial se impone al paisaje, a través de unos cambios tan rápidos como irreversibles. Las canteras de mármol devoran montañas, mientras los escombros crean nuevas elevaciones.

(15) Parada en el desierto de Tabernas. Cuesta entender este desierto del sur de Europa. Un reducto aislado de la humedad marina por las montañas circundantes. Por la tarde, cuando el sol empieza a ponerse, la temperatura baja repentinamente, pudiéndose vivir en primera persona la oscilación térmica, como carácter distintivo del desierto en estas latitudes y como proceso que incrementa la sensación de desolación y la potencia de la desnudez en el paisaje.

Atravesando el desierto se llega al Mediterráneo a través del paso situado entre la sierra de Gador y Alhamilla. Desde sus accesos, la ciudad de Almería —situada en un plano más bajo— va presentando sus claves de comprensión: su localización sobre una típica bahía Mediterránea allí donde sierras y mar se complementan. (16) La huella de su pasado, que permite una buena lectura de la ciudad y de sus ciclos de prosperidad y decadencia: la Alcazaba medieval domina arriba; más abajo la decadencia del Antiguo Régimen que parece perdurar en el entorno de la catedral; auge minero y crecimiento de los siglos XIX y XX en la zona del puerto y, más allá de la rambla, el impacto del desarrollismo de los 60 y de su modelo turístico. Al margen de todo este devenir, La Chanca, aún debatiéndose entre la dignidad de la pobreza —que busca reconocimiento e identidad incluso a través de la obra plástica del grupo Indálico— y la sordidez y marginalidad de la miseria.

«El barrio de la Chanca se agazapa a sus pies luminoso y blanco como una invención de los sentidos. En lo hondo de la hoya las casucas parecen un juego de dados, arrojados allí caprichosamente. La violencia geológica, la desnudez del paisaje son sobrecogedoras. Disminutas, rectangulares, las chozas trepan por la pendiente y se engastan en la geografía quebrada del monte, talladas como carbunclos» (Goytisolo, 2001: 26).

La nueva ciudad del siglo XXI es una sucesión de barrios mostrencos en la periferia y de ambiciosos proyectos de regeneración del casco urbano, que han convertido la rambla del Andaráx en el principal espacio de centralidad de la ciudad.

#### 4.3.3. Etapa tercera: Granada-Marbella o Almería-Málaga

(17) En Granada, un tranquilo paseo nos permite descubrir el profundo carácter mediterráneo de una ciudad interior, que se ha convertido en el referente histórico del sistema de ciudades de Andalucía Oriental. Contemplada desde el mirador de San Cristobal, la ciudad descubre todo el sentido de su ubicación entre la sierra y el dominio de una fértil vega. Cruzando por el Albaicín bajamos hasta el Darro para luego subir a la Alhambra, mientras



FIGURA 6. La Alhambra. Ángeles Ortiz, 1990.

que apreciamos la secuenciación de la trama urbana y sus repercusiones sociales y simbólicas. Se va haciendo patente la dimensión patrimonial de los grandes arrabales históricos tanto en su conjunto como en cada uno de sus elementos. Murallas, puertas, calles y sobre todo el «carmen»: vivienda, belvedere y jardín paradisiaco. La fuerza de la historia, las raíces, la propia dificultad de la topografía resisten con tenacidad a las modas turísticas que pretenden crear lugares idóneos para que los viajeros puedan consumir imágenes y todas las sensaciones posibles cómodamente (figura 6).

La bajada al Darro es un ejemplo de la inserción de los cursos fluviales en la ciudad y de la importancia del agua en la creación del paisaje granadino. Finalmente bordeamos la Alhambra por la puerta de los chinos para llegar a una explanada donde se agolpan miles de turistas. Han desaparecido los olmos bajo el cemento. En estos espacios surgen algunas preguntas pertinentes: ¿Avanzamos cuando el arte y la belleza del paisaje se convierte en mercancía para el consumo de masas? ¿Es la banalización de algunos ámbitos un mal necesario para aprovechar nuestros mejores recursos patrimoniales?

Desde Granada el autobús emprende el camino hacia Málaga. La aglomeración se extiende por la amplia y fértil vega, destruyendo uno de los paisajes agrícolas más hermosos de Andalucía. Sin embargo, aun pueden apreciarse los valores escénicos de estos paisajes y su genuina matriz agrícola. Mosaico de cultivos, algunas acequias, secaderos y choperas resisten a la expansión inmobiliaria y al caos que esta genera.

«¡Y ahí está la Vega envuelta en el aire transparente de la mañana! Por encima de la ladera todo es blanco y rojo de frutales en flor, pero aquí, hacia el Sur, donde los huertos cuelgan como terrazas unos sobre otros, la floración ya ha pasado; y estamos a mediados de marzo. Los árboles frutales están completamente verdes y las vides trepan, despuntan al aire sus verdes antenas y sacan sus tiernas y pálidas hojas al sol». (Andersen Nexo, 1903: 182).

El autobús busca un paso que a través de la Penibética nos lleve a la costa oriental de Málaga. La carretera se empina por una tierra agreste de bancales y almendros. Tras dejar atrás Alhama de Granada se sube el puerto de (18) Zafarraya. Arriba, un amplio y plano collado bordeado de huertas termina en una especie de puerta por la que se atraviesa la penibética. Al otro lado del «Boquete de Zafarraya» de acuerdo con el nombre que los lugareños han

dado a este angosto paso, la luz, la vegetación, el horizonte cambian repentinamente. Se entra en la Axarquía, una comarca singular que se extiende hasta el mar desde las vertientes malagueñas de las sierras de Aljara, Tejeda, Alama y Montes de Málaga. Bajamos por un paisaje que cambia rápidamente. La toponimia morisca de un espacio refugio emerge por doquier. Pero la pequeña propiedad agrícola dominante, la dispersión del poblamiento y la mejora en los accesos están impulsando unos procesos de descontrol inmobiliario que transforman la imagen y la propia singularidad etnológica de estos paisajes. El proceso de cambio parece impulsado desde un litoral cada vez más saturado, desde donde se busca suelo y recursos como el agua. Al mismo tiempo la agricultura tradicional, de bancales de almendros, olivos, algarrabos y vid, va dejando paso a los cultivos subtropicales y de invernaderos que descienden por el lecho de las ramblas como ríos verdes.

Si en lugar de Granada se sale de Almería, tras unos primeros kilómetros de costa acantilada, se llega al Ejido (19). Hasta el horizonte, el sol arranca brillos a las superficies de los invernaderos para crear un paisaje alucinado. Es la imagen de un proceso rápido de evolución desde una posición económica marginal a la emergencia en la globalización. Tal proceso se explica a partir de la conversión en recursos de lo que durante mucho tiempo fueron limitaciones. La aridez e insolación constante fueron generando prácticas agrícolas capaces de superar la escasez de agua y de aprovechar al máximo las elevadas tasas de radiación solar. El enarenado retenía la humedad y absorbía calor, mientras que con la implantación de variedades como el tomate RAF se lograban productos de calidad capaces de soportar altas concentraciones de sal. Luego los invernaderos fueron forzando la naturaleza para impulsar una agricultura muy productiva pero de altos costos ambientales y sociales. La creación de canales de comercialización, el aprovechamiento de las ventajas de la inclusión de España en la Unión Europea y una creciente adaptación a las exigencias de los consumidores europeos hicieron el resto. Sin embargo, no todo es prosperidad. Así, la consecución de los niveles de rentas más elevados de Andalucía se lograba a cambio de la contaminación de suelos y acuíferos, la destrucción de suelo fértil y la banalización del paisaje; mientras que el crecimiento económico no se traducía en desarrollo neuronal y de calidad de vida. Desde el Ejido subimos hasta Dalías, donde la agricultura tradicional de emparrados está desapareciendo devorada por el avance de los invernaderos. La carretera busca el corazón de la Penibética, entre la sierra de Gador y la Contraviesa. Alineaciones, macizos levantados como islas, pasillos transversales, puertos, valles longitudinales, vertientes de solanas y umbrías configuran una tierra intrincada y laberíntica, de difícil acceso y control. Bajamos por el valle del Guadalfeo, buscando el mar.

(20) Las Alpujarras en las solanas de Sierra Nevada invitan a detenerse y a realizar múltiples lecturas de sus paisajes: pueblos blancos, como lagartos al sol, sobre la media ladera, en el borde del deshielo, donde el agua corre por miles de acequias todo el año. La posición de abrigo frente a los fríos del norte y la historia han configurado un paisaje singular, mitificado y mixtificado. Tierra refugio, donde los moriscos sublevados resistieron a las fuerzas de D. Juan de Austria. El aislamiento secular que hoy empieza a romperse con mejores accesos hacia Granada y a la costa está facilitando nuevas estrategias económicas, basadas en el ecoturismo y la calidad de los productos serranos. El rico patrimonio etnológico y natural empieza a ser explotado. Poco a poco el mundo primitivo, casi virgen que describió Alarcón y más tarde Brenan empieza a convertirse en una marca de consumo para el turismo de masas. Como puede verse siempre aflora el mismo dilema entre crecimiento y desarrollo, aunque de algo no hay duda: de la medida de estos procesos dependerá el futuro real de esta tierra.

«¡Que espléndido espectáculo esos miles y miles de bancales brillando con todos los matices del verde en las faldas de la sierra!» (Sermet, 1956).

En su tramo final, el valle el Guadalfeo se abre en una fértil vega aluvial junto al mar. Desde esta vega de Motril hasta Málaga se aprecian las huellas del aprovechamiento de las peculiaridades del clima. Aquí, junto a un mar cálido, al resguardo de los vientos fríos del norte se han ido desarrollando ciclos económicos diversos. Para empezar, el aprovechamiento agrícola de la variante subtropical del clima mediterráneo impulsó la eclosión coyuntural de diferentes cultivos: primero fue la caña de azúcar, luego frutas subtropicales como la chirimoya y el aguacate; más tarde los invernaderos posibilitaron una agricultura intensiva de primor. Pero esta agricultura ha ido cediendo su lugar a las instalaciones para el turismo. Un turismo masivo de sol y playa, inicialmente, para evolucionar hacia un modelo intensivo de carácter residencial, que está convirtiendo la costa subtropical de Andalucía en el gran geriátrico de Europa. En cualquier caso, son los factores exógenos los que han ido provocando un modelo de crecimiento de carácter colonial, el de los ciclos agrícolas propios de una colonia de explotación y el de los ciclos turísticos más propios de una colonia de poblamiento. El resultado final es un territorio conurbado y muy tensionado. El paisaje recoge estas tensiones, provocando en el recorrido hasta Málaga lecturas intencionadas que van desvelando el estado del territorio. (21) En Almuñecar, Nerja o Torre del Mar aparecen nítidos ejemplos del desorden territorial de la costa mediterránea: los vectores naturales dominados por la verticalidad son interrumpidos por las perpendiculares redes de comunicación, trazadas paralelamente a la costa.

(22) En Málaga, no hay mejor otero que el castillo de Gibralfaro. La mirada panorámica va revelando la estructura morfológica y los principales momentos y procesos de construcción de la ciudad (figura 7). La ciudad heredada va mostrando sus límites. El origen fenicio se aprecia en su localización cerca de un promontorio, dominando por un lado la bahía y, por otro, la fertilidad y el agua del delta del Guadalmedina. En su subsuelo, aflora la ciudad romana junto al puerto, mientras que el río indica la extensión de la ciudad árabe amurallada. La ciudad del antiguo régimen aporta una dimensión monumental con las múltiples iglesias y conventos que con sus torres dan un aspecto erizado al paisaje ur-



FIGURA 7. Málaga, ciudad mediterránea.

bano. La ciudad burguesa del XIX, impulsada por la expansión del comercio de productos agrarios y coloniales, se vincula a los espacios más connotados y degradados. En los 60, Málaga desborda sus líneas de fijación y se expande al otro lado del Guadalmedina, por las laderas de sus montes y por el lecho de sus ramblas y barrancos. Es el urbanismo del caos, que intenta ser encauzado por el último Plan General de Ordenación Urbana, potenciando grandes proyectos de expansión en la periferia y promoviendo la recualificación en el centro histórico.

Hasta Marbella se extiende la costa del sol occidental. Son los mismos procesos que se han ido vislumbrando en la costa del sol oriental, aunque aquí son más intensos. Desde la costa, las edificaciones se escalonan hacia el interior. No es fácil definir este continuo urbanizado, en el que los núcleos originarios (Torremolinos, Fuengirola, Benalmadena, Marbella) han quedado soldados unos a otros. La complejidad se ha concretado en un caos de difícil definición, gestión y asunción, hasta el punto de producir la sensación de que se viaja por una realidad sin nombre, que solo puede ser descrita mediante la metáfora: ciudad dispersa, magmática, metástasis urbana.

«Los campos de golf son edenes sintéticos con distintas formas y siluetas... ocultan imágenes que sólo pueden trasladarnos de algún modo a un paraíso artificial... como los soñados por Edgar Allan Poe o Jimi Hendrix... En ellos se consigue fundir, más bien acoplar, la naturaleza real con la inventada. Los montes, pinos, ríos, gaviotas, e incluso el mar, que siempre estuvieron ahí, se enlazan armoniosamente con lagos, palmeras, casas y cisnes» (Montero, 1999).

#### 4.3.7. Etapa tercera: Marbella — Estrecho de Gibraltar — Bolonia — Sevilla o Marbella — Gaucín — Ronda — Sevilla

(23) En Marbella, Puerto Banus concentra todo el significado de estos espacios emergentes. Con su urbanismo *kitsch* de lujo decadente, un gran escenario se abre en torno al puerto, recreando rincones del pasado, mientras que hacia el exterior la especulación alimenta la hoguera de las vanidades, construyendo un lugar marcado por publicidades connotaciones negativas.

Sin lugar a dudas, el Estrecho es uno de los territorios más complejos de Andalucía. Al sur del Sur, ocupa el vértice del rombo húmedo de la Comunidad, donde una elevada pluviometría explica la riqueza de un patrimonio natural rico y variado, cuya expresión se concentra en el parque natural del Estrecho y sobre todo en el de Los Alcornocales. (24) El Balcón de Europa, entre Algeciras y Tarifa permite detenernos sobre algunas de las claves de comprensión del ámbito: la situación geopolítica entre Europa y África de la que apenas nos separan unos pocos kilómetros, su función, al mismo tiempo, como espacio puente y sobre todo como frontera casi impermeable, frontera de cristal, intangible, transparente pero impenetrable. Estamos ante un espacio marcado por la confluencia de escalas: escalas locales a un lado y otro del estrecho, con los mismos paisajes, el mismo relieve y la misma luz como escenarios para mundos diferentes. La Línea, Algeciras, Tarifa, como Ceuta, Tánger o Tetuán son espacios fronterizos, dinámicos y problemáticos. Son espacios para la imaginación y para el desarrollo de políticas integradoras como única alternativa eficaz contra el avance de la marginalidad y de la actividad de las mafias. Escalas regionales, fundamentales para comprender un estrecho que no admite visiones parcelarias, obligando a pensar proyectos integradores de las dos orillas. Escala global para imaginar una frontera en la que otro mundo, menos segregado y más integrado, es todavía posible.

Vamos bordeando el estrecho hasta Tarifa. Desde aquí, el paisaje se va aplanando por la comarca de la Janda y nos acercamos a la costa por (25) Zahara de Los Atunes. Estas

costas de los Duques de Medina Sidonia se dedicaron tradicionalmente a la pesca del atún rojo en las almadrabas. Las ruinosas murallas de la fortaleza de la Chanca zahareña recuerdan este pasado. Aquí, como en todo el litoral crecen las urbanizaciones, aunque aún queda la imagen de costa desolada, casi vacía y azotada por los vientos del levante. Mundo apartado, «el finibusterrae» del que hablaba Cervantes en su *Ilustre Fregona*. A lo largo de esta costa, van apareciendo cadencialmente las torres de vigilancia construidas en época de Carlos III. Sobre el cabo Camariñal, una de aquellas torres se ha reconvertido en gendarme de la frontera, con un radar que, conectado al centro de tráfico marítimo de Tarifa, busca pateras. Abajo, hacia el oeste, se extienden kilómetros de redes desde la playa para formar la última almadraba de estas costas. El paseo hacia la ensenada de Bolonia puede constituirse en una excelente inmersión en este paisaje del clima, dominado por el fuerte viento de levante. Los pinos se retuercen y doblan sus troncos en ángulo recto, las rocas muestran los agujeros de los tafones y en la playa, se acumula arena en una enorme duna móvil. (26) Dominando la ensenada, la ciudad romana de Baelo Claudia entra en la escena. Las ruinas evocan, son símbolos que sólo pueden interpretarse en el paisaje que las acoge. Junto a las ruinas, el centro de interpretación del recinto arqueológico es una muestra de cómo la soberbia creativa y la ceguera administrativa se unen a veces para convertir en un desastre los mejores propósitos.

«El mismo viento duro y terrible, llegado de la costa del vecino continente, de los arenosos desiertos africanos y de las altas tierras de la Mauritania, más allá del Atlas y de los llanos estériles y rocosos de los tuaregs, y que parece traer el eco del muecín, El mismo sabor salobre en la lengua y en el paladar y el mismo escozor en los párpados producido por infinitesimales moléculas de arena (...). El Levante totalizó entonces setenta y dos horas. Más tarde —hace cuatro años y siete meses de mi segunda arribada— ha soplado a veces a lo largo de un mes, sin pausa ni respiro, impidiendo no sólo el trabajo en la mar, sino en la campiña a los labradores de los huertos, agostando sus sementeras y en la montanera a los rabadanos obligándolos a buscar para sus ganados las zonas protegidas entre vaguadas, el fondo de las torrenteras y los pinares forestales. Sólo los toros de lidia, los sementales, la vacada y los erales continuaban en sus pastos, como si el viento que silbara sobre sus cuernos diera más bravura y arresto a su casta y fuera una promesa de fiereza este desasosiego que le imprimía el cierzo africano» (Grosso, 2006: 222-223).

Como ruta alternativa a la del Estrecho, a la altura de Manilva se puede dejar la carretera de la Costa del Sol para tomar la dirección de Ronda por el valle del Genal. Desde un primer momento sorprende el brusco cambio de imágenes. Así frente a la masificación inmobiliaria de la costa, el valle protegido por una orografía escarpada y de difícil acceso ha permanecido como un territorio aparte, anclado en el tiempo, virgen. Este sector sur occidental de la serranía de Ronda es un enclave de valores paisajísticos únicos que, sin embargo desde que se mejoraron los accesos a sus pueblos, empiezan a ser amenazados por el crecimiento de la costa del sol. De esta forma sus recursos, su propio atraso y las necesidades de la costa se mezclan para generar unas dinámicas territoriales paradójicas. El desarrollo turístico del litoral atrajo a su población con lo que el valle se fue despoblando y con ello, las actividades económicas tradicionales —precisamente las que mantenían vivos estos paisajes— se fueron abandonando. Hoy día, algunos de sus mejores recursos —agua, paisaje, tradición, patrimonio urbano, suelo barato— empiezan a ser contemplados como fundamentos de un futuro desarrollo, cuyos primeros planteamientos responden más a necesidades alóctonas que autóctonas y, consecuentemente, pueden terminar de aniquilar la calidad del medio. Es preciso que estos pueblos recobren su actividad y parte de sus efectivos demográficos, pero sin perder sus valores, expresados muy plásticamente en sus paisajes, creados secularmente en una sabia relación con el medio. (27) En Gaucín, nos





FIGURA 8. Vista de Ronda. D. Bomberg, 1934.

enfrentamos a las claves de estos paisajes singulares: un medio físico único, caracterizado por la variedad geológica y un clima suave y húmedo dentro de la llamada Andalucía verde. La vegetación es abundante, adaptándose a la altura y a la orientación de las vertientes, hasta el punto de que sorprende la gran variedad en especies propias de las tres grandes regiones biogeográficas: helechos y robles de la región Eurosiberiana; encinas, alcornoques, quejigos y acebuches propios de la región Mediterránea; rododendros y otras especies de la laurisilva Macaronésica; a las que habría que añadir el pinsapo, como relicto terciario. La organización del espacio humano también muestra sus peculiaridades: el poblamiento a media ladera, entre los cultivos del fondo del valle y los pastos de las cumbres. Los cultivos (olivar, frutales) distribuidos como islas de «ager» en un mar de «saltus». Hoy la mayor parte de los cultivos han sido abandonados, con lo que las masas forestales recuperan su espacio originario. Desde Gaucín, a través de una carretera recientemente mejorada, denominada «carretera paisajística» por su diseño para integrarse en el paisaje y contemplarlo, se llega a Ronda, atravesando un paraje kárstico realmente paradigmático.

(28) Parada en Ronda ciudad media y romántica por excelencia, donde Rilke se encontró con la ciudad soñada como símbolo de lo eterno (figura 8). Desde aquí por las Subbética volvemos a las campiñas. Otra vez la feraz Andalucía en un sector en el que la riqueza del campo se contraponía a la miseria de quienes lo trabajaban. Desde el pie de la sierra y hasta Sevilla se extiende el escenario de las luchas campesinas de Andalucía.

«Hacia el 20, cuando el olor a cebada madura flotaba sobre el campo, bajaban los serranos de sus pueblos —Parauta, Juscar, El Burgo—, pueblos entre castaños rojos y valles de limones dulces. El más viejo tendría treinta años y el más joven dieciocho. Muchos de ellos habían cazado la cabra montés entre los pinsapales de Ronda. Bajaban a pie, 600, 700 hombres, como hemos visto en las estampas de Doré en las emigraciones de Historia Sagrada, el patriarca Salvador delante, con su pelo blanco y la vara de avellano totémica, y detrás, veinte o treinta burrillos con hatos. Cuando llegaban a la tierra llana, se desparaban por los cortijos y trabajaban de sol a sol» (Cuevas, 2006: 144)

## Bibliografía

- ANDERSEN NEXO, M. (1903-2004 edición cit.): *Días de Sol. Viajes por Andalucía de un Escritor Danés*. Miraguano. Madrid, 271 pp.
- BOLOS, M. de (1992): «Fundamentos teóricos» en BOLOS, M. —dirección—, *Manual de ciencias del paisaje*. Massón. Barcelona, pp. 1-69.
- BOTTON, A. de (2002): *El placer de viajar*, Taurus. Madrid, 246 pp.
- BOUREL, F. y BAUDRY, J. (2002): *Ecología del paisaje. Conceptos, métodos y aplicaciones*. Madrid, Mundi-Prensa, 353, pp.
- CARANDELL PERICAY, J. (1920): *Impresiones de una rápida excursión a Tetuan efectuada los días 30-31 de octubre y 1-2-3 de noviembre de 1920*. Cabra, Cátedra de Historia Natural del Instituto General Técnico. Citado en LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1995): «Naturalismo y naturalistas en Andalucía: Juan Carandell Pericay (1893-1937)» en AA.VV. *Geógrafos y naturalistas en la España contemporánea*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 127-162.
- CATALÁN, A., Y CATANY, M. (1996): *Educación ambiental en la enseñanza secundaria*. Miraguano. Madrid, 239 pp.
- CONSEJO DE EUROPA (2000): *Convención Europea del Paisaje*. Versión íntegra en [www.us.es/giest](http://www.us.es/giest)
- CUEVAS, JOSÉ Y JESÚS de la (2006 —6ª edición): *Historia de Una finca.*, ed. Desembarco. Sevilla, 261pp.
- DELGADO, B. y OJEDA, J.F. (2006): «Metáforas contemporáneas de paisajes andaluces», en VV.AA. *Actas del II Coloquio de Historia del pensamiento Geográfico*. Barcelona-Ampurdán (en prensa)
- DUQUE, A. (2001): *Guía Natural de Andalucía*, editorial Pretextos. Valencia, 338 pp.
- GARCÍA LORCA, F. (1918): «Ciudad Perdida. Baeza», en *Impresiones y paisajes*. Edición Digital, 2007 en [www.tinet.org/npid/libro/glorca/](http://www.tinet.org/npid/libro/glorca/)
- GÓMEZ ORTIZ, A. (2001): «El paisaje como tema transversal en el diseño curricular base (D.C.B) de la educación obligatoria. La montaña como objeto de estudio». En *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona*, n° 5, pp.79-104, [www.ub.es/geocrit/b3w](http://www.ub.es/geocrit/b3w)
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1995): «Educación ambiental. ¿Qué entendemos y qué deberíamos entender por educación ambiental?» *Revista Comunidad Educativa*, n° 228, Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Madrid.
- GOYISOLO, J. (2001 - 1962 1ª edición): *La Chanca*. Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 108 pp.
- GROSSO, A. (2006): *Testa de copo*. Castalia, Madrid, 243 pp.
- JOLY, M. (2003): *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*. Paidós. Barcelona, 288 pp.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2005) *Atlas de Andalucía. Tomo 2: Cartografía ambiental. Mapa de paisajes*. Consejería de Medio Ambiente. Sevilla, cap. 16, pp. 221-239.
- KESSLER, M. (2000): *El paisaje y su sombra*, Idea Books. Barcelona 69 págs.
- LOPEZ ONTIVEROS (Coordinador) (2002): *Geografía de Andalucía*, Barcelona, Ariel, 892 pp.
- LUGIMBÜHL, Y. (1992): «Apolíneo y dionisiaco» en VV:AA, *Paisaje Mediterráneo*. Electra. Milán, pp. 24-31
- MADRID GUTIÉRREZ, J. M. y PÉREZ VEGA, M. A. (2006): *Paisaje rural como centro de interés didáctico*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla, 198 pp.
- MARTÍNEZ HUERTA, J. (2004): «Educación ambiental y conservación de paisajes frágiles», en *Formación y educación ambiental*. Ministerio de Medio Ambiente. [www.mma.es](http://www.mma.es).
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (2000): «La protección del paisaje una reflexión». En MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (Director), *Estudios sobre el paisaje*. Madrid, Fundación Duques de Soria y UAM, pp. 215-235.
- MONTERO E. (1999): «Campos de Golf. Esplendor en la hierba» *Revista Aehcos magazine*, 4, citado en PAREJO DELGADO, C. (2004): *Paisaje y Literatura en Andalucía (Primera Parte)*. Padilla Libro, 253 pp.

- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona, 129 pp.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. Barcelona 143 pp.
- MUÑOZ MOLINA, A. (1998): «Río arriba» *Diario el País*, 28-2-98.
- OJEDA RIVERA, J.F. (1999): «Naturaleza y desarrollo. Cambios en la consideración política de lo ambiental durante la segunda mitad del siglo XX». *Papeles de Geografía*. Universidad de Murcia, nº 30, pp. 103-117.
- OJEDA RIVERA, J. F. (2001): «Educación ambiental en los distintos ámbitos rurales andaluces. Aportaciones desde la Geografía», *Revista de Estudios Regionales*, a, Universidades de Andalucía, Málaga, nº 59, pp. 189-214.
- OJEDA RIVERA, J.F. (2002): «El paisaje —como patrimonio— factor de desarrollo en las áreas de montaña». *Boletín de la A.G.E.*, nº 38, 2º semestre 2004, pp. 273-278.
- ORTEGA CANTERO, N. (1987): *Geografía y cultura*. Alianza Universidad. Madrid, 123 pp.
- PENA, R. (1992) «Paisaje y educación ambiental». En BOLOS. M. dirección, *Manual de ciencias del paisaje*. Barcelona. Massón, pp. 221-232.
- RECLÚS, E. (1905) «Educación» en COLECTIVO DE GEÓGRAFOS —ASCÓN ROSA COORDINACIÓN— (1980). *Eliseo Reclus. La Geografía al servicio de la vida. (Antología)*. Nadir. Barcelona 428 pp.
- RECLÚS, E. (1906-1986 1ª edición en castellano): *El hombre y la tierra*. F.C.E. México, 400 pp.
- ROGER, A. (1997): *Court traité du paysage*. Gallimard, Bibliothèque des Sciences Humaines. Paris, 201 pp.
- SACHS, W. (Ed. 1991): *De Development Dictionary. A Guide to Knowleges as power* Londres, Zed Books, 272 pp.
- SERMET, J. (1956): *La España del Sur.*, Juventud. Barcelona 360 pp.
- TROLL, C. (1982): «El paisaje geográfico y su investigación» citado en GÓMEZ ORTIZ, 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).
- VEGA MARCOTE y ÁLVAREZ SUÁREZ (2005): «Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible» en *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, vol. 4, nº 1.
- ZOIDO NARANJO, F. (2002): «El paisaje y su utilidad para la ordenación del territorio» en ZOIDO NARANJO y Venegas Moreno, C. (coordinación), *Paisaje y Ordenación del territorio*. Junta de Andalucía, Fundación Duques de Soria. Sevilla pp. 21-32.