



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022

Recibido 21 febrero 2022

Aceptado 23 marzo 2022

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

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

Ana María Hernández Carretero

*Universidad de Extremadura*

*Email: ahernand@unex.es*

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

Alfonso García de la Vega

*Universidad Autónoma de Madrid*

*Email: alfonso.delavega@uam.es*

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

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

---

#### **Resumen**

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

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

---

---

**Abstract**

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

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

## 1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Giner y su visión moderna del paisaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Figura 1**

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



Fuente: National Gallery of Australia, Canberra.

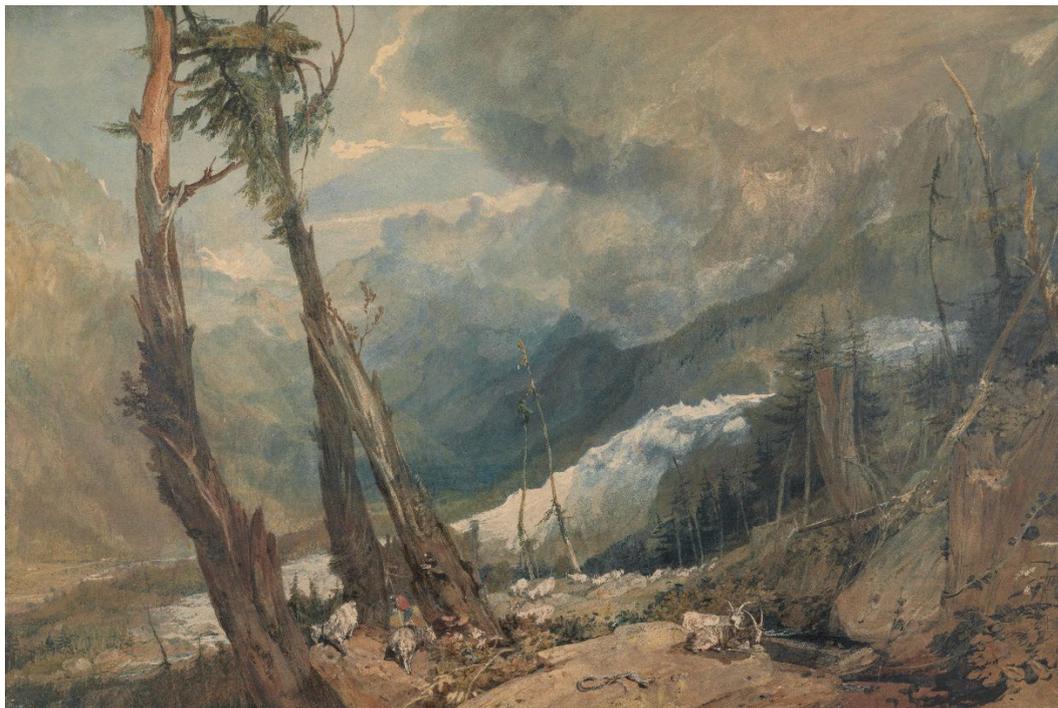
Con la literatura decimonónica, el paisaje se convierte en el protagonista de las formas de vivir, de la cultura peculiar e, incluso, del carácter de los pueblos. En España se asiste a una proliferación de artistas que recrean todos los paisajes españoles, aportando sentimentalismo a los paisajes agrarios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

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

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

**Figura 2**

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



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

### 3. El paisaje para la Geografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por tanto, el objetivo principal del Convenio de Florencia es la promoción de la protección, gestión y ordenación de los paisajes europeos y su pretensión es la de organizar la cooperación europea en este ámbito. Para ello, el texto acuerda una definición sencilla de lo que es el paisaje (art. 1<sup>a</sup>) que ratifica el lazo profundo entre el territorio y las personas que lo habitan y lo perciben.

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

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

Desde la publicación del Convenio han sido presentadas varias recomendaciones europeas de carácter orientativo y consultivo en 2008 y 2014. También se han desarrollado otras recomendaciones con intención educativa, incluso con recursos educativos sobre el paisaje en 2009 y 2015 (García de la Vega, A. 2019). El Convenio se presenta como una gran oportunidad para el paisaje en tanto que significa un compromiso y un respaldo institucional en materia de iniciativas legislativas y políticas, aunque también científicas y educativas. Desde su firma se ha asistido a la aprobación de leyes específicas de paisaje, a la redacción de planes de ordenación del paisaje, proyectos y publicación de monográficos, celebración de talleres, congresos y seminarios. Y también se han creado instituciones, como el Observatorio de Paisaje. Entre ellas, podemos destacar la implantación, por parte del Instituto de Patrimonio Cultural de España, de un Programa de Paisajes Culturales desde 2003 y la elaboración del Plan Nacional de Paisaje Cultural, aprobado en 2012. En este Plan, la definición de Paisaje Cultural contempla, de manera específica, tres elementos necesarios: el espacio, el tiempo y las sociedades y personas:

resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad<sup>1</sup>.

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

## 5. El patrimonio y el paisaje

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6. La didáctica del paisaje

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

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

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

Entender el paisaje es abrirse a un mundo de significados, de valores y cualidades de muy variada índole, cuya comprensión ayuda sustancialmente a mejorar la educación del hombre. El contacto con el paisaje permite educar la inteligencia y, al tiempo, la sensibilidad y la imaginación; ayuda a incrementar y afinar simultáneamente, sin disociaciones inconvenientes, las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona... Favorece la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales (citado en Ortega Cantero, 2003, p. 25).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **7. Consideraciones finales**

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

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

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

### Referencias bibliográficas

- Ab'Sáber, A. (2003). *Os dominios de Natureza no Brasil*. Atelie Editorial.
- Alomar, G. (2018). Por una didáctica humanística del paisaje ante la encrucijada de su duplicidad epistémica. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 12-25.
- Ballart, J. y Tresserras, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Ariel.
- Bertrand, G. (2008). Un paisaje más profundo. De la epistemología al método. *Cuadernos Geográficos*, 43, 17-27.
- Bloch, M. (1929). Les plans parcellaires, *Annales d'Histoire économique et sociale*, 1, 60-70.
- Bosque, J. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Oikos-Tau.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cai, Z. ; Fang, C.; Zhang, Q. y Chen, F. (2021). Joint development of cultural heritage protection and tourism: the case of Mount Lushan cultural landscape heritage site. *Heritage Science*, 9, 86. <https://doi.org/10.1186/s40494-021-00558-5>
- Castiglioni, B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo, *Educación y Futuro*, 27, 51-65.
- Clark, K. (1971). *El arte del paisaje*. Seix Barral.
- Dantín, J. (1922). *Ensayo acerca de las regiones naturales de España*. J. Cosano.
- Derosas Contreras, D. y García de la Vega, A. (2019). Museo a cielo abierto de San Miguel como experiencia de paisaje musealizado, *Diferents. Revista de museus*, 4, 98-111.
- Derosas, D. (2020). *Análisis del paisaje musealizado. Cuatro estudios de caso*, Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Durán, M. A. (2009). Paisajes del cuerpo. En J. Nogué (Ed.). *La construcción social del paisaje* (pp. 27-61). Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje, *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77.
- Gómez Mendoza, J. (2008). La mirada del geógrafo sobre el paisaje: del conocimiento a la gestión. En J. Maderuelo (Coord.) *Paisaje y territorio* (pp. 11-56). Abada.
- Humboldt, A. von. (1874). *Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*. Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, Editores.
- Humboldt, A. von. (1876). *Cuadros de la naturaleza*. Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, Editores.
- Jiménez, Y. y Porcel, L. (2008). Metodología para el estudio evolutivo del paisaje: aplicación al espacio protegido de Sierra Nevada. *Cuadernos de Geográficos*, 43, 151-179.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universidad.
- Liceras, A. (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 141-161). Ediciones Pirámide.

- Liceras, A. (2018). Notas para el estudio del paisaje. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 26-39.
- López Ontiveros, A. (2009). Valor, significado e identidad del campo y de los paisajes rurales españoles según Unamuno. *Boletín de la Asociación Española de Geografía*, 51, 127-152.
- Marrón Gaité, M.J. (1999). La Geografía del Comportamiento y de la Percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía. *Didáctica de la Geografía*, 2ª época 3, 85-108.
- Martínez de Pisón, E. (2008). La experiencia del paisaje. En Mateu, J. y Nieto, M. (Eds), *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 21-69). Edit. EVREN.
- Martínez de Pisón, E. (2009). Paisaje, cultura y territorio. En J. Nogué (Ed.), *La construcción social del paisaje* (pp.325-337). Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2017a). *La montaña y el arte*. Fórcola.
- Martínez de Pisón, E. (2017b). El puesto de la cultura en el paisaje, *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 84, 37-49.
- Martínez de Pisón, E. (2018). El significado cultural de las montañas, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 26(1), 85-91.
- Mata, R. y Sáinz, C. (2004) (Dir.) *Atlas de los paisajes españoles*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Moore, P. (2015). *Weather Experiment*. Farrar, Straus and Giroux.
- Nogué, J. (2008a). Paisaje, territorio y sociedad civil. En Mateu, J. y Nieto, M. (Eds), *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 217-242). Edit. EVREN.
- Nogué, J. (2008b). La valoración cultural del paisaje en la contemporaneidad. En J. Nogué (Ed.). *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 9-24). Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enharonar*, 45, 123-136.
- Nogué, J. (2017). *El paisatge, entre el subjecte i l'objecte. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia y Ciències Socials, Resposta de M. D. Garcia Ramon, membre emèrita de la Secció de Filosofia i Ciències Socials*. Institut d'Estudis Catalans.
- Nogué, J. y Sala, P. (2008). El paisaje en la ordenación del territorio. Los catálogos de paisaje de Cataluña. *Cuadernos Geográficos*, 43, 69-98.
- Núñez, R. (2008). Historia y filosofía del paisaje. En Mateu, J. y Nieto, M. (Eds), *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 71-116). Edit. EVREN.
- Obarti, J. (2008). Desde la ciencia a la planificación territorial. En J. Mateu y M. Nieto (Eds.), *Retorno al Paisaje, El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 541-586). Edit. EVREN.
- Ortega Cantero, N. (2003). La visión del paisaje de Francisco Giner de los Ríos, *Revista del Ateneo de Madrid*, 13, 21-30
- Ortega Cantero, N. (2012). Los valores del paisaje: la Sierra de Guadarrama en el horizonte de Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza. En J. García-Velasco y A. Morales (Eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, 2 (pp. 673-711). Fundación Francisco Giner de los Ríos y Acción Cultural Española.

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