

# EXPLORACIONES SOBRE EL PATRIMONIO Y LA CREATIVIDAD: ESTUDIOS INTERCULTURALES

*Elena Jiménez García  
Carlos Munilla Garrido  
Aurora Martínez Ezquerro  
Ricardo de la Fuente Ballesteros  
(Editores)*



# **EXPLORACIONES SOBRE EL PATRIMONIO Y LA CREATIVIDAD: ESTUDIOS INTERCULTURALES**

ELENA JIMÉNEZ GARCÍA

CARLOS MUNILLA GARRIDO

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO

RICARDO DE LA FUENTE BALLESTEROS

(Editores)

*Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

@ Los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-107-4

DOI: <https://doi.org/10.14679/3925>

## ÍNDICE:

---

HERMENÉUTICA Y PAISAJE: HACIA UNA GEOPEDAGOGÍA INTERPRETATIVA DEL TERRITORIO EDUCADOR .....	9
<i>Emanuele Isidori.</i>	
CITY HUNTER: EL HÉROE QUE TRASCIENDE FRONTERAS.....	17
<i>Naoka Mori</i>	
PATRIMONIO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL EMPLEO DE PÓDCAST COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN HISTORIA DEL ARTE ....	25
<i>Iván del Arco Santiago, María Victoria Álvarez Rodríguez, Beatriz Arroyo Plasencia, Ana Castro Santamaría, María Diéguez Melo, Juan Escorial Esgueva, Ismael Mont Muñoz y Juan Pablo Rojas Bustamante.</i>	
EL COFRE DE LA PREHISTORIA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA EN COLABORACIÓN CON EL GEOPARC ORÍGENS. UNESCO .....	32
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco.</i>	
EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL MEDIO RURAL. LAS RUINAS DEL MONASTERIO DE LA ARMEDILLA Y SU PROYECTO CULTURAL.....	42
<i>Marta Vicente y Consuelo Escribano.</i>	
¿DÓNDE ESTÁ EL PATRIMONIO INMATERIAL EN LA ESCUELA? LOS OFICIOS PERDIDOS.....	51
<i>Joan Callarisa Mas y Margarita Guinó Arias.</i>	
EXPLORANDO LA NATURALEZA Y EL ARTE: PERSPECTIVAS FEMENINAS EN LA BOTÁNICA SILVESTRE DE NUESTRO PATRIMONIO NATURAL.....	60
<i>Lorena López Méndez.</i>	
LOS ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS Y ESTÉTICOS DEL HOMOEROTISMO EN EL CÓMIC DE SUPERHÉROES .....	70
<i>Óscar González Vergara.</i>	
EL CURSILLO PEDAGÓGICO LEONÉS DE 1919: UN RECONOCIMIENTO AL MAESTRO, DESPEDIDA DEL DIRECTOR GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA ANICETO SELA Y UN MONÓLOGO DE GÉNERO COMO BROCHE FINAL.....	79
<i>Pablo Celada Perandones y Ana M.ª García González.</i>	
EL PATRIMONIO LITERARIO DE PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA EN DIÁLOGO CON LA OBRA PICTÓRICA DE JOSÉ GARCÍA HIDALGO .....	91
<i>Martha García.</i>	
TENGO EL CORAZÓN CONTENTO: VINO, PATRIMONIO Y MEDICINA GRÁFICA .....	100
<i>Fabiola Jurado Muñoz y Juan Pedro Morales-Jiménez.</i>	

PROYECTO 1585: TRAS LA PISTA DE LA HISTORIA Y EL ARTE. PATRIMONIO, DESARROLLO TIC Y RECREACIÓN 3D DE LA IGLESIA DEL ESPÍRITU SANTO DEL COLEGIO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN SORIA (1585-1740).....	109
<i>Javier Arribas Pérez, Laura Hernández Marín, Eva Lavilla Rey y Javier Martínez Romera.</i>	
EDUCACIÓN COMO PATRIMONIO: EL ENTORNO ESCOLAR COMO TEMA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SU RELEVANCIA PARA LA CIUDADANÍA.....	117
<i>Simone Santos de Oliveira das Mercês, Cleber Cardoso Xavier, Maria da Glória Bomfim Yung y Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.</i>	
UN AULA DE PATRIMONIO EN PRIMARIA, UNA EXPERIENCIA DOCENTE .....	124
<i>Carlos Munilla Garrido.</i>	
ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS DE RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL APLICADO AL CASO DEL PENAL DE VALDENODEDA .....	133
<i>María del Pilar Bermúdez Martínez.</i>	
HISTORIA DEL MONUMENTO CASA DEL MUSEO DE CULTURA POPULAR (HEREDIA, COSTA RICA) E ITINERARIOS CULTURALES PARA EDUCAR EN PATRIMONIO HISTÓRICO ....	140
<i>Luis Pablo Orozco Varela, Javier Gatgens Corrales, Miguel Herrera Meza y Fabián González Ramírez.</i>	
EMOCIONES DE FUTUROS PROFESORES EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ITINERARIOS DIDÁCTICOS CREATIVOS EN PATRIMONIO CULTURAL .....	153
<i>António Pais, Fátima R. Jorge, Paulo Afonso y Fátima Paixão.</i>	
LOS TEBEOS DURANTE EL FRANQUISMO COMO PATRIMONIO Y LEGADO CULTURAL DE INCALCULABLE VALOR.....	161
<i>M.<sup>a</sup> Cristina Ferrer González.</i>	
PROPUESTAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARES APLICADAS A LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL SORIANO, A LA LENGUA Y LITERATURAS ESPAÑOLAS Y A LA LENGUA INGLESA.....	168
<i>Ana I. Lozano Sobrino, Elena Jiménez García y María Pascual Cabrerizo.</i>	
EL ARTE COMO ACCIÓN POLÍTICA Y EXPERIENCIA URBANA .....	176
<i>Silvina Díaz.</i>	
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: LA INCORPORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA EN EL ÁMBITO DE LA ARQUITECTURA .....	183
<i>Pablo Altaba Tena y Juan A. García-Esparza.</i>	
DISEÑO DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO CON LOS BIENES PATRIMONIALES QUE (DES) CONOCES: TORRES VIGÍA EN LA VEGA DE GRANADA .....	191
<i>Angie Castellón Valderrama.</i>	
CALERA: UN VIDEOJUEGO PARA LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL .....	202
<i>Íñigo Gómez Zapata.</i>	
PERCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE EL POTENCIAL DE INTERACCIÓN ENTRE EL AULA Y EL PATRIMONIO CULTURAL.....	205
<i>Fátima R. Jorge, António Pais, Paulo Afonso y Fátima Paixão.</i>	

PRESERVARTEPATRIMÔNIO: ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL  
A TRAVÉS DEL ARTE ..... 213

*Cleber Cardoso Xavier, Simone Santos de Oliveira das Mercês, Maria da Glória Bomfim Yung y  
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.*

SABERES Y SABORES: COCINANDO PATRIMONIOS DESDE LO PERSONAL A LO COLECTIVO220

*Stella Maldonado y Ruth Marañón.*



# HERMENÉUTICA Y PAISAJE: HACIA UNA GEOPEDAGOGÍA INTERPRETATIVA DEL TERRITORIO EDUCADOR

---

EMANUELE ISIDORI

*Universidad de Roma Foro Itálico*

## 1. INTRODUCCIÓN

La reflexión hermenéutica, nacida originalmente como práctica y teoría de la interpretación de textos escritos, ha ido ampliando progresivamente sus fronteras hasta abarcar objetos de estudio aparentemente alejados del ámbito literario. Hoy se reconoce cada vez más que los métodos interpretativos también pueden aplicarse a la complejidad de los paisajes y territorios que habitamos, considerándolos como “textos” ricos en estratificaciones históricas, culturales y medioambientales. Desde esta perspectiva, cada montaña, curso de agua, edificio o espacio verde se convierte en un signo que hay que descifrar, un fragmento de memoria y significado que contribuye a componer la narrativa colectiva de un lugar (Munhoz, 2011).

Al mismo tiempo, ha ganado terreno la idea del “territorio educador”, es decir, la conciencia de que el espacio geográfico no es un mero telón de fondo pasivo de las actividades humanas, sino un auténtico protagonista de los procesos de aprendizaje. En efecto, el paisaje no solo transmite conocimientos concretos -como la geología o la topografía de una región-, sino que también transmite valores, identidad y sensibilidad ecológica. Aprender a “leer” el paisaje significa, por lo tanto, aprender sobre nosotros mismos, nuestras raíces y las sutiles interconexiones que nos unen al medio ambiente.

En este marco, vemos la necesidad de un enfoque interdisciplinar, capaz de recurrir tanto a la filosofía como a la geografía, la pedagogía y los estudios sobre el paisaje. Esta convergencia de saberes es fundamental para desarrollar una geopedagogía interpretativa: es decir, una ciencia de la educación anclada en los territorios, que valore los lugares como verdaderas fuentes de conocimiento y experiencias formativas. La propuesta, por lo tanto, es ir más allá de la observación superficial, construyendo itinerarios de aprendizaje que combinen el estudio crítico del contexto histórico, social y natural con la atención a la dimensión simbólica y cultural de los propios paisajes.

En este marco, esta contribución pretende proponer una reflexión sobre cómo la hermenéutica aplicada al paisaje puede ofrecernos herramientas innovadoras para interpretar el territorio y, sobre todo, para educar a través de él (Pile, 1990). Porque formar ciudadanos conscientes de la profunda imbricación entre el hombre y el medio ambiente significa no solo leer, sino también salvaguardar y co-crear esos signos que hacen único cada lugar. El resultado es una educación más arraigada, capaz de desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia nuestro planeta, ya no entendido como mero escenario, sino como protagonista de todo proceso educativo.

La hermenéutica, cuya etimología deriva del griego ἑρμηνεύειν (*hermēnéuein*), que significa “interpretar”, representa algo más que un conjunto de reglas para comprender los textos: es una corriente de pensamiento que, a lo largo de los siglos, ha adquirido un carácter filosófico de gran alcance (Eger, 1992). Originalmente se aplicaba sobre todo a las Sagradas Escrituras y a los textos clásicos, pero con la evolución de la cultura occidental ha ampliado su ámbito de aplicación a toda la gama de fenómenos humanos, incluidos documentos históricos, obras de arte, textos literarios e incluso paisajes y contextos sociales. La hermenéutica se basa en un principio de diálogo continuo entre el sujeto que interpreta y el objeto interpretado: la “conversación” entre estos dos polos da lugar a lo que

Martin Heidegger y, más tarde, Hans-Georg Gadamer definieron como “circularidad hermenéutica”. Este círculo se basa en la idea de que la comprensión de un texto (o fenómeno) emerge a través de una oscilación constante entre la parte y el todo, entre la información específica y el horizonte más amplio de significado en el que está inserta. Este movimiento dialéctico no se agota en una sola lectura, sino que se enriquece de vez en cuando gracias a nuestros conocimientos previos, a las preguntas que nos formulamos y a las nuevas perspectivas que se abren a medida que avanzamos en la interpretación. En este marco, la subjetividad del intérprete no es un obstáculo a eliminar, sino un elemento indispensable del proceso, ya que todo acto interpretativo está histórica y culturalmente situado. Por tanto, en lugar de aspirar a una objetividad pura y desapegada, la hermenéutica invita a aceptar el encuentro entre el intérprete y el texto como una fusión de horizontes generadora de sentido. Desafía la idea de una verdad monolítica, aspirando en cambio a un conocimiento entendido como progresivo y compartido, resultado de un diálogo abierto y en constante evolución.

## 2. EL PAISAJE COMO TEXTO PARA LEER E INTERPRETAR

El paisaje, desde una perspectiva hermenéutica, puede considerarse un verdadero “texto” que ofrece diferentes capas de significado, resultado de las interacciones entre el hombre y el entorno a lo largo del tiempo (Roger, 1997). Como un libro, el paisaje también está repleto de “signos” –la disposición de los campos, los perfiles arquitectónicos, las infraestructuras, las transformaciones naturales– que esperan ser reconocidos e interpretados. Cada elemento, desde la morfología de una montaña hasta un camino trazado a lo largo de los siglos, lleva consigo un legado de narraciones, recuerdos y valores. Por eso, la interpretación hermenéutica del paisaje no consiste solo en una descripción objetiva de lugares y estructuras, sino que pretende desvelar su significado cultural, histórico y social (Mels, 2019).

Leer un paisaje en clave hermenéutica significa reconstruir el tejido narrativo que ha determinado su forma. El perfil de una ciudad, por ejemplo, puede contar la historia de la evolución de los sistemas de poder, las oleadas migratorias y el paso de diferentes culturas; del mismo modo, un simple árbol centenario puede convertirse en símbolo de tradiciones arraigadas, lugar de encuentro o de celebraciones compartidas. Desde este punto de vista, cada territorio se convierte en un palimpsesto en el que la dimensión física se entrelaza con la social: los acontecimientos humanos se escriben en la propia geografía, y ésta, a su vez, influye en la forma en que las comunidades se estructuran e identifican.

El hermeneuta, por tanto, no se limita a analizar los aspectos visibles, sino que explora también los niveles simbólicos y los códigos culturales que guían la percepción. Conocer un paisaje significa captar sus imaginarios, sus prácticas sociales, las formas de apropiación que la comunidad local ha construido y transmitido a lo largo del tiempo. Es un proceso dialéctico, en el que quienes interpretan aportan sus propias categorías y sensibilidades, pero al mismo tiempo se dejan transformar por el encuentro con lugares vivos, densos de historias entrecruzadas (Soares, 2021). La idea central es que el paisaje no es un telón de fondo neutro, sino un interlocutor activo: su “lectura” nos remite a valores compartidos, identidades colectivas y atisbos de futuro, lo que lo convierte en un elemento esencial en la educación y formación de individuos conscientes de sus propias raíces históricas y culturales.

## 3. EL TERRITORIO EDUCADOR

El concepto de territorio como “educador” representa un importante cambio de paradigma en la forma de concebir el espacio que nos rodea. Tradicionalmente, el territorio se veía como un fondo inerte en el que las actividades humanas tomaban forma, o como un recurso del que se podían obtener beneficios

económicos y sociales. Hoy, sin embargo, emerge cada vez con más fuerza la idea de que el propio territorio puede asumir un papel activo en los procesos de aprendizaje y formación de las personas. Esta visión hunde sus raíces en una perspectiva interdisciplinar, capaz de integrar las aportaciones de la geografía, la pedagogía, la filosofía y los estudios del paisaje, para dar voz al potencial formativo inherente a los lugares (Antrop, 2000).

Hablar de “territorio educador” significa reconocer que todo paisaje –urbano o rural, natural o artificial– alberga innumerables historias, estratificaciones culturales y valores sociales y simbólicos que las generaciones anteriores han depositado y transmitido (Williams, 1989). Las huellas del pasado, como la arquitectura, la toponimia o los hallazgos arqueológicos, nos hablan mucho de quienes nos precedieron, revelando las transformaciones que han tenido lugar y los cambios de perspectiva a lo largo del tiempo. Del mismo modo, los componentes del medio ambiente –ríos, bosques, mares, montañas– nunca son meros elementos geográficos, sino verdaderos “libros abiertos” sobre las relaciones entre el hombre y la naturaleza (Clingerman *et al.*, 2013). Observar estos signos con ojo crítico y sensible estimula el descubrimiento de una memoria colectiva que puede guiar el desarrollo de un sentimiento de identidad y pertenencia.

Además, el territorio educativo no se limita a proporcionar contenidos informativos, sino que invita a la implicación directa: la experiencia física y sensorial en un lugar puede generar un aprendizaje situado, mucho más eficaz y duradero que el conocimiento abstracto. Al recorrer un sendero o contemplar de cerca un edificio histórico, uno conecta con la materialidad del contexto, desarrollando habilidades que van desde la resolución de problemas y la observación crítica hasta la cooperación y la reflexión ética. De este modo, el territorio se convierte en un “laboratorio didáctico” al aire libre, donde el encuentro entre la persona y el entorno da lugar a un proceso de descubrimiento mutuo.

Este concepto educativo implica también aspectos de ciudadanía activa y responsabilidad ecológica. Sentirse parte de un lugar implica cuidarlo, reconocer su valor y proteger su integridad para las generaciones futuras. El territorio se convierte así en promotor de valores cívicos y prácticas sostenibles, al tiempo que enseña a respetar los recursos naturales y a preservar el patrimonio cultural. En definitiva, entender el territorio como educador significa ir más allá de su función de fondo, reconociendo su centralidad en la formación del conocimiento, la identidad y la conciencia crítica. Es una invitación a construir itinerarios educativos enraizados en la realidad concreta de los lugares, capaces de promover un vínculo vivo y consciente entre el individuo, la comunidad y el medio ambiente.

#### 4. HERMENÉUTICA DEL PAISAJE

Al considerar el paisaje como una entidad dotada de significado, la perspectiva hermenéutica nos invita a contemplar los lugares ya no como meros fondos inertes, sino como verdaderos textos narrativos. Todo paisaje, en efecto, reúne un entretejido de historias, prácticas y simbologías que se sedimentan a lo largo del tiempo, ofreciendo huellas tangibles de procesos naturales y humanos. En esta visión, el territorio se convierte en un “cuento vivo”, compuesto de signos que esperan ser reconocidos e interpretados. Montañas, cursos de agua y construcciones antrópicas no son elementos aislados, sino capítulos de una narración colectiva en continua evolución.

Leer el paisaje significa acercarse a un texto complejo en el que distintos componentes interactúan y se superponen. La geología de una zona puede revelar transformaciones milenarias, al igual que los trazados de las carreteras pueden revelar las evoluciones económicas y sociales de una región. Del mismo modo, la disposición de los asentamientos humanos refleja tanto la dinámica cultural como las relaciones de poder y la explotación de los recursos. Estos elementos no deben considerarse de forma fragmentaria: el lector hermenéutico se esfuerza por identificar las conexiones que tejen la narrativa del

paisaje, comprendiendo cómo cada “signo” individual adquiere plenitud de significado solo dentro de un marco interpretativo complejo (Hladkyi *et al.*, 2023).

Entender el paisaje como texto exige un enfoque que va más allá de la mera descripción: se trata de descifrar los símbolos y valores incrustados en los espacios, a menudo estratificados por múltiples épocas y cosmovisiones. En este sentido, la interpretación es un proceso dialógico: por un lado, el observador trae consigo su propio bagaje de conocimientos, experiencias y categorías culturales; por otro, el propio paisaje ejerce una influencia activa, reorientando las preguntas y significados que el sujeto trata de construir. La “circularidad hermenéutica” se manifiesta cuando los detalles –por ejemplo, un fresco rupestre o un antiguo sendero– iluminan la totalidad del contexto y, al mismo tiempo, la comprensión global arroja nueva luz sobre los detalles. En esta dinámica, interpretar no equivale a cristalizar una verdad única, sino a dar vida a un camino plural, donde pasado y presente se encuentran en una continua remodelación de perspectivas.

Un aspecto central de la lectura del paisaje es la atención a los equilibrios naturales y las interacciones con el entorno. La hermenéutica ecológica hace hincapié en la comprensión de los signos biológicos y físicos del territorio, reconociéndolos como portadores de un significado que va más allá de la dimensión puramente visual. Las especies arbóreas, los ecosistemas acuáticos, las variaciones climáticas y los cambios en la biodiversidad se convierten en indicadores de procesos más amplios, a menudo atribuibles a la responsabilidad humana y a las opciones de gestión del territorio. Comprender e interpretar el paisaje desde una perspectiva ecológica significa captar la sinergia entre elementos naturales y culturales, evitando aislar el medio ambiente de su historia de uso y de la memoria de las comunidades que lo habitan. En este contexto, la sensibilidad ante los fenómenos medioambientales y su protección se entrelazan con la responsabilidad de preservar el patrimonio material e inmaterial, contribuyendo al mismo tiempo a una visión prospectiva de los recursos naturales.

En esencia, la hermenéutica del paisaje muestra cómo leer el territorio significa enfrentarse a un texto complejo, donde naturaleza y cultura confluyen en una trama rica en significados. La interpretación, apoyada en la atención ecológica, abre así un horizonte educativo en el que la escucha profunda de los lugares se convierte en un camino de concienciación, participación y cuidado compartido. Esta *perennis ars interpretandi* del paisaje puede desarrollarse a través de lo que podemos denominar una *geopedagogía interpretativa*, una aproximación al paisaje y al territorio que podemos considerar en la frontera entre la pedagogía y la geografía.

## 5. UNA GEOPEDAGOGÍA DEL TERRITORIO

La geopedagogía interpretativa se basa en la convicción de que los lugares en los que vivimos no son meros “contenedores” o marcos vacíos, sino componentes activos de nuestra formación cultural, social y emocional. Esta perspectiva da un vuelco al enfoque tradicional del estudio de la geografía, en el que, a menudo, nos limitamos a memorizar datos físicos, económicos o políticos de un territorio, sin cuestionar los profundos significados y relaciones que las personas establecen con el entorno. Por el contrario, la geopedagogía interpretativa propone una enseñanza que deriva directamente del contacto con el paisaje, realzando su valor como “texto” que hay que leer, explorar y comprender en toda su riqueza simbólica (Seamon, 1979).

En esta visión no se trata, simplemente, de acumular conocimientos sobre las características geomorfológicas o climáticas de una región, sino de descubrir cómo un río, una cordillera o una obra arquitectónica concreta pueden desvelar dinámicas históricas, identitarias y emocionales propias de una comunidad. Definir la geopedagogía como una enseñanza que tiene lugar “a través” del territorio implica, pues, reconocer la naturaleza relacional del espacio. Los lugares no existen al margen de la

experiencia humana, sino que toman forma gracias a las acciones, narrativas y valores que, generación tras generación, se estratifican sobre ellos. El resultado es un entorno que se convierte en protagonista del proceso de aprendizaje, capaz de suscitar preguntas, reflexiones y comparaciones directas con las realidades socioculturales que se entretajan en el tejido paisajístico.

De ahí la noción de *pedagogía del paisaje* (Regni, 2009), que se centra en la toma de conciencia de cómo la morfología de un lugar, sus recursos naturales, tradiciones, monumentos e incluso vacíos urbanos pueden adquirir una función educativa. Algunas experiencias de educación al aire libre materializan plenamente esta idea: al trasladar el aula al exterior, se anima a los participantes a interactuar con su entorno, a observar con ojo crítico las transformaciones del territorio y a experimentar de primera mano los fenómenos naturales o culturales que suelen discutirse de forma abstracta en los pupitres de la escuela. Del mismo modo, la educación ambiental -orientada a fomentar el respeto por los ecosistemas- utiliza el contacto directo con la naturaleza para mostrar a los alumnos el impacto de las actividades humanas en los equilibrios ecológicos y sugerir formas más responsables y solidarias de relacionarse con el planeta.

Un rasgo distintivo de la geopedagogía interpretativa es también la apuesta por una lectura crítica del territorio, que implica un análisis de las dinámicas sociales, económicas y políticas que han configurado un lugar determinado. Esta lectura no se limita a la superficie visible -como el trazado urbano o la presencia de determinados cultivos agrícolas-, sino que ahonda en la historia y las relaciones de poder que subyacen a estas elecciones. Comprender por qué ha surgido un barrio en una zona determinada, o cómo un acontecimiento histórico ha dejado huellas monumentales o toponímicas, ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una visión compleja y fundamentada de los procesos de cambio. El objetivo es formar personas capaces de ejercer un espíritu crítico, de captar las injusticias territoriales, las oportunidades de desarrollo sostenible y las vías de diálogo integrador entre culturas y generaciones diferentes.

De ello se deduce que la geopedagogía interpretativa no es una mera actualización metodológica, sino un auténtico cambio de paradigma en la educación. Empuja a superar la dicotomía entre conocimiento teórico y conocimiento experiencial, favoreciendo la construcción de vínculos profundos entre los individuos y el entorno en el que se mueven a diario. En un mundo en rápida transformación, educar a través del territorio significa también proporcionar herramientas para orientarse en el presente y planificar el futuro, cultivando el sentido de la responsabilidad hacia los recursos comunes y hacia la pluralidad de memorias e identidades que se superponen en un paisaje.

De hecho, lo que se desprende de lo dicho es cómo la geopedagogía interpretativa, con su énfasis en la pedagogía del paisaje y la lectura crítica del territorio, se propone también como un enfoque holístico para la formación integral del ser humano. Es una invitación a redescubrir la dimensión cultural y educativa de cada rincón del mundo, a reconocer que cada colina, calle o barrio cuenta historias de interconexiones humanas y naturales. Es, sobre todo, una exhortación a formar ciudadanos conscientes, capaces de leer su propio contexto e intervenir positivamente en él, en una perspectiva de corresponsabilidad, respeto y cuidado compartido.

## 6. EL TERRITORIO EDUCADOR: ANÁLISIS DE CASOS

Para comprender el poder educativo del territorio, conviene repasar algunos ejemplos prácticos que muestran cómo el entorno puede convertirse a todos los efectos en un “aula difusa” y en un recurso didáctico privilegiado. Un primer caso lo representan los laboratorios de campo centrados en la observación directa: un grupo de alumnos, acompañados por expertos y profesores, se desplaza a un espacio natural protegido o a un contexto rural, equipados con cuadernos, cámaras e instrumentos de

observación científica. La experiencia de recoger muestras del suelo, analizar la vegetación o vigilar la fauna fomenta el aprendizaje multisensorial, donde el descubrimiento tiene lugar “en vivo” y no solo en los libros. Igualmente significativas son las experiencias de inmersión en la naturaleza, como los campamentos escolares en la montaña o cerca de un curso de agua, donde los participantes experimentan la vida al aire libre, aprenden a leer las señales de la tierra -desde el curso de las estrellas hasta el perfil de un valle- y a respetar los tiempos y ritmos de los ecosistemas.

Un ejemplo son los proyectos “Geo-Learning”, desarrollados en centros europeos de enseñanza secundaria, que integra actividades de exploración geomorfológica, análisis de suelos y detección de biodiversidad. Los alumnos utilizan mapas, instrumentos GPS y aplicaciones de geolocalización para identificar y documentar las características naturales y artificiales del territorio. Este tipo de experiencia práctica permite a los alumnos combinar conocimientos geográficos, ecológicos e históricos en un contexto aplicado<sup>1</sup>.

Al mismo tiempo, algunos contextos educativos se centran en la dimensión histórico-cultural de los lugares, organizando verdaderos recorridos temáticos: por ejemplo, un itinerario urbano que sigue las huellas dejadas por las civilizaciones antiguas, los monumentos de la época romana o medieval, hasta las transformaciones más recientes del tejido urbano. Durante estas salidas, los estudiantes pueden entrevistar a los habitantes, recopilar anécdotas y comparar mapas históricos y modernos, realizando así una forma de investigación de campo que entrelaza geografía, historia, antropología y narrativa. El valor de estos proyectos reside en su capacidad para relacionar la teoría aprendida en el aula con la concreción de la vida cotidiana, reforzando la conciencia de cómo el territorio es parte integrante y activa del proceso educativo.

Las experiencias inmersivas, como los campamentos escolares y las excursiones educativas, están diseñadas para crear una conexión directa e íntima con el entorno natural. Proyectos como las “escuelas forestales” del Reino Unido promueven un aprendizaje basado en la exploración y la interacción con los ecosistemas locales. Estos programas desarrollan habilidades de observación ecológica, sostenibilidad y concienciación medioambiental, formando ciudadanos más responsables y conscientes del valor del paisaje como recurso educativo<sup>2</sup>.

En estas iniciativas educativas subyace la constatación de que el hombre y el paisaje están implicados en un diálogo constante y recíproco. Por una parte, las poblaciones modelan el medio ambiente en función de sus propias necesidades, dejando huellas tangibles de sus opciones económicas, políticas y culturales: basta pensar en los centros urbanos surgidos cerca de los cursos de agua, en los cultivos típicos de una zona o en la arquitectura que da cuenta de los gustos estéticos y las necesidades defensivas de una época determinada. Por otra parte, el propio paisaje influye en la forma en que las personas viven, trabajan y se relacionan entre sí: los accidentes geográficos o los fenómenos climáticos, por ejemplo, condicionan las actividades productivas, la movilidad e incluso los modelos sociales (Armstrong, 2003).

Reconocer esta densa red de interdependencias significa desarrollar una “sensibilidad paisajística”, es decir, la capacidad de comprender el entrelazamiento de los factores naturales y la acción humana en su dimensión histórica y social que caracteriza a cada lugar. Por ejemplo, en Italia, “Percorsi della Memoria” es una carrera pedestre no competitiva concebida por la *Asociación Vajont, el futuro de la memoria* para promover el recuerdo de la catástrofe del 9 de octubre de 1963<sup>3</sup>. Se trata de un paseo que

---

<sup>1</sup> Véase como ejemplo <http://www.geolearning.ch/>

<sup>2</sup> <https://forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>

<sup>3</sup> El 9 de octubre de 1963, ocurrió una de las mayores tragedias en la historia de Italia: el desastre de la presa de Vajont, en la provincia de Belluno, al norte del país. Un enorme deslizamiento de tierra cayó en el embalse, generando una ola gigantesca que sobrepasó el muro de contención y arrasó varios pueblos, entre ellos Longarone. Miles de personas perdieron la vida en cuestión de minutos. Este suceso

serpentea por tramos de carreteras interrumpidas o destruidas en la catástrofe de Vajont, que históricamente actuaban como arterias de conexión entre el valle del Piave y Valcellina, y los caminos, que eran las antiguas sendas para los habitantes de Casso, Erto, Castellavazzo y Longarone. A través de la narración de acontecimientos pasados y la lectura simbólica del paisaje, los participantes adquieren herramientas para comprender el significado del territorio y la importancia de su salvaguardia y conservación<sup>4</sup>.

De hecho, el objetivo de este tipo de proyectos es siempre hacer hincapié y subrayar la interacción hombre-paisaje que nos permita superar visiones simplificadas, acostumbrando a las personas a considerar la complejidad de un ecosistema en el que las personas, las culturas y el medio ambiente no pueden analizarse por separado. Este enfoque también fomenta una actitud ética de respeto y cuidado: si reconocemos que el medio ambiente refleja nuestras decisiones colectivas e individuales, la atención a cuestiones como la sostenibilidad, la salvaguarda del patrimonio natural y la protección de la identidad cultural se convierte en una consecuencia casi natural. De este modo, la educación no solo imparte conocimientos, sino que cultiva una relación más armoniosa y responsable entre los individuos y el espacio, generando una comprensión más profunda de la casa común que todos habitamos.

## 7. CONCLUSIONES

El enfoque hermenéutico del paisaje y el territorio abre nuevas perspectivas para comprender la complejidad de los lugares y formar ciudadanos conscientes de la profunda imbricación entre el hombre y el medio ambiente. Leer el territorio como un texto, en efecto, no significa limitarse a describir fenómenos naturales o infraestructuras, sino reconocer las estratificaciones históricas, culturales y emocionales que conforman cada paisaje. Esta concepción potencia una idea de educación arraigada en la experiencia directa, la participación y la implicación crítica, ampliando el horizonte de disciplinas tradicionalmente distintas (geografía, pedagogía, filosofía, estudios ambientales) hacia una convergencia de saberes. En este sentido, la geopedagogía interpretativa contribuye a una didáctica que no se limita a la transmisión de información, sino que promueve un proceso continuo de negociación de significados y empoderamiento colectivo.

En cuanto a las perspectivas de futuro, este enfoque puede dar lugar a proyectos educativos aún más integrados, en los que escuelas, instituciones, comunidades locales y agentes territoriales colaboren para construir itinerarios educativos innovadores. El desarrollo de tecnologías geoespaciales (GPS, realidad aumentada, plataformas de cartografía digital) puede reforzar la dimensión experiencial, ofreciendo herramientas para explorar e interpretar los signos del paisaje en tiempo real. La hibridación con metodologías participativas y de *citizen science* también puede fomentar la implicación activa de estudiantes y ciudadanos, llamados no solo a “leer”, sino también a cocrear significados y vigilar la calidad ambiental de sus lugares. En el ámbito académico y de investigación, surgirán nuevos campos de investigación capaces de combinar el análisis histórico-cultural con los estudios sobre las transformaciones territoriales, fomentando el desarrollo de prácticas de conservación y puesta en valor del patrimonio paisajístico desde una perspectiva sostenible.

Entre los principales retos está la necesidad de superar los enfoques disciplinarios fragmentados, fomentando una verdadera interdisciplinariedad: profesores, educadores, mediadores culturales, y los políticos deben estar capacitados para leer los paisajes desde múltiples perspectivas (histórica, geográfica, ecológica, antropológica). Otra cuestión crucial es garantizar la accesibilidad de las

---

evidenció graves errores en la evaluación de riesgos geológicos y en la planificación de grandes obras de infraestructura, marcando un antes y un después en la ingeniería civil italiana.

<sup>4</sup> <https://www.percorsidellamemoria.it/>

experiencias educativas concretas y reales, incluyendo a los grupos de población más vulnerables o con menos posibilidades de desplazamiento.

La creciente urbanización y la emergencia climática representan paradójicamente un obstáculo y una oportunidad: por un lado, hacen urgentes nuevas estrategias de protección y regeneración del territorio; por otro, ofrecen la posibilidad de repensar las ciudades como laboratorios educativos en torno a los temas de la ecosostenibilidad, el cuidado compartido de los espacios y la construcción de un sentido de pertenencia colectiva.

En conclusión, la perspectiva hermenéutica aplicada al paisaje y la visión del “territorio educador” ofrecen un terreno fértil de experimentación para desarrollar una ciudadanía ecológica, inclusiva y dialogante, en la que cada lugar –con su historia y su potencial– se convierta en una fuente inagotable de aprendizaje, planificación y responsabilidad compartida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antrop, M. (2000): «Geography and landscape science», *Belgeo*, 1,2,3,4 (número especial), pp. 9-36, <https://journals.openedition.org/belgeo/13975>.
- Armstrong, H. (2003): «Interpreting Landscapes/Places/Architecture: The Place for Hermeneutics in Design Theory and Practice», *Architectural Theory Review*, 8(1), pp. 63-79.
- Clingerman, F., TREANOR, B., DRENTHEM, M. & UTSLER, D. (eds.) (2013): *Interpreting Nature: the Emerging Field of Environmental Hermeneutics*, Fordham University Press, New York.
- Eger, M. (1992): «Hermeneutics and science education: An introduction», *Science & Education*, 1, pp. 337-348.
- Hladkyi, O., Tkachenko, T. I., Khlopiak, S. & Klimova, A. M. (2023): «Synergetic Features of Landscape and Complex Geographic Categories», *Journal of Geology, Geography and Geoecology*, 32(1), pp. 144-153.
- Mels, T. (2019): «Landscape Interpretation», *Geography*, 104(1), pp. 4-10.
- Munhoz, N. V. (2011): «Significación social y territorio: aproximaciones metodológicas», *Terra Plural*, 5(1), pp. 61-76.
- Pile, S. (1990): «Depth Hermeneutics and Critical Human Geography», *Environment and Planning D: Society and Space*, 8, pp. 211-232.
- Regni, R. (2009): *Paesaggio educatore*, Armando, Roma,
- Roger, A. (1997): *Court traité du paysage*, Gallimard, Paris.
- Seamon, D. (1979): «Phenomenology, geography and geographical education», *Journal of Geography in Higher Education*, 3, pp. 40-50.
- Soares, M. (2021): «From Ricœurian Hermeneutics to Environmental Hermeneutics: Space, Landscape, and Interpretation», *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 12(2), pp. 85-101.
- Williams, M. (1989): «Historical geography and the concept of landscape», *Journal of Historical Geography*, 15, pp. 92-104.