

El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco

Landscape: a basic concept in the curriculum developed in the textbooks of the Basque Country

Karmele Pérez Urraza

e-mail: karmele.perezu@ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Gurutze Ezkurdia Arteaga

e-mail: gurutze.ezkurdia@ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Begoña Bilbao Bilbao

e-mail: begona.bilbaobilbao@ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Resumen: Uno de los recursos emergentes en la construcción de las identidades culturales modernas es el nuevo concepto de paisaje que aparece como elemento fundamental en los contenidos curriculares desarrollados en los libros de texto del País Vasco. En esta investigación, después de revisar la legislación reguladora del currículum obligatorio, se analiza el contenido de los libros de texto, para constatar que el paisaje –además de relacionarse con conceptos como territorio, entorno y medio– ha llegado a ser el contenido más utilizado en la iconografía. Además, es un paisaje cada vez más urbano y con referencia al territorio (contexto estatal o autonómico), concepto básico de la geografía política.

Palabras clave: currículum; paisaje; libro de texto; iconografía; identidades culturales.

Abstract: One of the emerging resources in the construction of modern cultural identities is the new concept of landscape that appears as a key element in developing curriculum in the textbooks of the Basque Country. In this research, after reviewing the legislation governing the compulsory curriculum, we analyze the textbooks to find that the landscape – in addition to be in connection with concepts such as territory and environment–, has become the most common content in the iconography. Furthermore, the landscape that appears in textbooks is more urban and in relation to the territory, basic concept of political geography.

Keywords: curriculum; landscape; textbook; iconography; cultural identities.

Recibido / Received: 15/09/2014

Aceptado / Accepted: 16/04/2015

El libro de texto se sitúa entre el currículum oficial y el profesorado. A la vez de que es presentado como un recurso escolar exclusivo, transmite una interpretación seleccionada del currículum. El libro de texto está destinado exclusivamente para la enseñanza, y a través de su doble código (textual e iconográfico), permite vehicular e interiorizar los contenidos ideológicos que cada editorial imprime, una vez que ésta ha realizado la adaptación curricular y didáctica de los objetivos y contenidos prescritos en el currículum oficial.

1. El currículum oficial y libro de texto

En el estado español, el Real Decreto de 906/2013 de 22 de Noviembre, regula las enseñanzas obligatorias a través de LOMCE (Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Enseñanza). Esta ley ha sido precedida de una gran polémica y controversia social por su carácter retrógrado y elitista. Aún así, ha conseguido derogar la ley anterior LOE (Ley Orgánica de la Educación), que según el RD 1513/2006 de 7 de diciembre, regulaba la educación obligatoria básica y fijaba los mínimos curriculares en materia de educación no universitaria. La LOE es una reformulación y adaptación para la enseñanza obligatoria de la ley de 1990, la LOGSE (Ley de Ordenación del Sistema Educativo), puesta en vigor por el partido socialista en el gobierno. Por esta razón, se puede decir, que el sistema educativo en los últimos 25 años ha estado marcado por la impronta de los gobiernos socialistas. En el caso de las cuatro provincias del sur del País Vasco, en virtud de las competencias transferidas en materia educativa, corresponde al Parlamento Vasco y al Parlamento Foral de Navarra realizar las adaptaciones de sus respectivos currículos oficiales para su propia jurisdicción.

Si bien el marco legislativo curricular es el que acabamos de presentar, a la hora de interpretar el currículum oficial que se refleja en el contenido de los libros de texto lo habitual es que casi todas las concepciones ideológicas tengan cabida en el panorama editorial, pero son las razones pragmáticas que rigen el mercado editorial, las que inclinan la balanza hacia grupos editoriales dependientes de grupos de poder muy potentes (Gimeno, 1988, p. 189), de tal modo que arrasan el mercado, marginando o reduciendo la presencia en el ámbito escolar de propuestas o proyectos editoriales más modestos, más divergentes y/o alternativos.

Las editoriales, son empresas sujetas a las leyes del mercado, y se ven obligadas a adaptar rápidamente los libros de textos a nuevas reformas educativas. De facto, se convierten en organizadores del currículum oficial; delimitando el contenido del mismo dan por concluso un currículum, en esencia abierto, y sujeto a más interpretaciones (Torres, 1994, pp. 177-181). Se produce una uniformización de los contenidos curriculares adaptados por las editoriales de gran tirada,

de forma que los libros de texto son los que transmiten realmente el conocimiento legítimo de una sociedad (Apple, 1993, p. 116), asumiéndolo como único posible y verdadero.

La decisión del uso del libro de texto recae en el profesorado, pero desde su concepción y diseño editorial, el libro se ofrece como un material concluido y de gran eficacia para organizar e impartir la docencia; es por ello que se convierte en un producto autosuficiente para el usuario (Selander, 1990, pp. 345-354). Pocos docentes ponen en cuestión los beneficios didácticos del libro de texto (Carroll, 1974): manejable (se puede utilizar una y otra vez, adaptándose al ritmo del estudiante); eficaz (la comprensión y fijación de lo leído es mayor que sólo de lo escuchado); en comparación con otros recursos didácticos de uso común, facilita el proceso de abstracción gradual; facilita experiencias que son primordiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (concreción, modelación y abstracción), y de hecho, el libro de texto sigue siendo el material de enseñanza por excelencia en las escuelas (Richadeau, 1981, p. 47). En algunos casos, son la referencia más importante de la labor que realiza el profesorado, y en otros casos, son el eje principal en torno al cual giran el resto de los recursos didácticos utilizados en el aula. A la hora de diseñar las actividades de enseñanza, el profesorado no parte exclusivamente de sus conocimientos teóricos o de la mera improvisación, también se vale de los bocetos-programaciones que proporcionan los distintos materiales didácticos (Zabalza, 1996, p. 86). Incluso, frecuentemente el libro de texto –y los cuadernillos de ejercicios anexo– ofrecen una colección de conocimientos que se convierten, de facto, en el conocimiento a impartir, dejando al margen otros conocimientos no tan valorados, a riesgo de ser olvidados.

El libro de texto es un recurso pedagógico, pero con sesgos ideológicos, como lo demuestra la historiografía de los manuales escolares realizada por Choppin. El libro de texto se convierte en objeto del poder (Choppin, 1992, p. 22), puesto que cada época tiende a dejar su impronta en el manual escolar, a modo de espejo de la ideología política y social subyacente a las políticas educativas de cada sociedad.

En definitiva, tanto el currículum como la labor desarrollada por el profesorado legitiman en gran medida la cultura hegemónica escolar, entendida como una selección (elección) cultural arbitrada por grupos de poder político, cultural y/o mediático, pero que es interiorizada por los estudiantes a través del libro de texto. Por esta razón, antes de analizar la representación del paisaje en el contenido de los libros de texto, es preciso situar la evolución epistemológica del concepto en el campo de las ciencias sociales y su presencia en el currículo oficial.

2. El paisaje como concepto curricular

Durante gran parte del siglo XX ha sido la disciplina geográfica la que ha utilizado el paisaje como unidad conceptual para describir el medio, el entorno o el territorio. Por esta razón, el concepto de paisaje propuesto a través del currículum oficial, se ha definido de diferente forma en las sucesivas leyes educativas que se han promulgado durante los siglos XX y XXI.

Así la Ley de Instrucción Pública (1857) –Ley Moyano–, desde una concepción liberal de la educación, plantea el conocimiento de las nociones básicas de geografía, economía y agricultura precisas para su aplicación en una sociedad rural y en crisis. La ley de Enseñanza Primaria (1945), despegando de la postguerra y desde una concepción nacional-católica de la educación plantea la F.E.N (Formación del Espíritu Nacional donde Geografía e Historia quedan incluidas). Esta ley distingue la preparación dirigida a la formación intelectual (bachiller superior y universidad), de la profesional (dirigida a la industria, el comercio o en la agricultura). Dos asignaturas, Geografía de España, en 1º de Bachiller, y Geografía Universal, en 2º de Bachiller, recogen toda la geografía a impartir y se da cabida a la enseñanza del paisaje regional (y su progreso económico) e internacional. Por tanto, en el currículum oficial se trabaja el concepto de paisaje relacionado con la geografía tanto física, como humana o económica.

Se puede afirmar que es la Ley General de Educación de 1970 la que dispone que en la Educación Primaria, y con carácter obligatorio, se trabajen las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En este sentido, encontramos que el paisaje ha sido asociado a los contenidos trabajados tanto en el currículum de Ciencias Naturales como Sociales (L.G.E., RD. 14/1970 de 4 de agosto). Se puede afirmar que este currículo se articula en torno a las ciencias de referencia, tanto en la LGE (1970), como las posteriores adaptaciones de ésta en los llamados «Programas Renovados» de 1982. En éstos se habla de «Conocimiento del Medio» (Bloque II) y «Desarrollo del Medio» (Bloque III).

La LOGSE (R.D. de 1006/1991, 14 de junio) plantea un cambio sustancial en la conceptualización de las áreas de conocimiento que trabajan conceptos relativos al entorno en la Etapa Primaria, proponiendo un planteamiento globalizado a la hora de abordar el aprendizaje de las áreas sociales, naturales y culturales. Establece que en lugar de las CC NN y las CC SS, se trabajen estos conceptos a partir del MEDIO, y en concreto, a través de un área de conocimiento denominada «Conocimiento del medio natural, social y cultural», de tal modo que quedan incluidos aspectos de ambas ciencias que hasta entonces se trabajaban a nivel escolar de modo separado. Esta presentación unificada del conocimiento del medio tiene como objetivo facilitar la comprensión de la realidad de forma

mucho más realista, cercana y completa al estudiante de educación primaria. Hay dos retornos a las ciencias de referencia cuando los gobiernos conservadores han estado gobernando. Con la LOCE (2002) se plantea la separación de Ciencias, Geografía e Historia. Esa ley se promulgó pero no llegó a implantarse. Con la LOMCE (2013), el gobierno conservador actual, vuelve al concepto de asignaturas troncales –desaparece el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural– quedando subdividida en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

2.1. *Distinción de conceptos: entorno, medio, territorio y paisaje*

Desde el siglo XIX, las aportaciones de Vidal de la Blache ponen de relieve el estudio de la región, en la que confluyen aspectos de diferentes ámbitos geográficos e históricos que configuran un paisaje concreto. A lo largo del siglo XX, esta concepción del paisaje ha evolucionado y nuestro objeto es analizarlo desde el planteamiento del currículum oficial en el que se han utilizado diferentes conceptos para describir una misma realidad, –el entorno, el medio, el territorio–. Aunque actualmente, el concepto de paisaje es asociado a múltiples ámbitos de la vida, en los años 70 del pasado siglo, se asociaba con el ámbito geográfico, con el paisaje natural condicionado por el clima y la transformación humana. Gourou-Papy (1976), Yves Lacoste-Ghirardi (1983), Demangeot (1989) fueron autores relevantes. Posteriormente ha evolucionado hacia una visión más interdisciplinar, asociado al mundo de la ecología (Vila, Varga, Lausàs, Ribas, 2006, p. 154) así como también asociado a la memoria (Schama, 1999, p.721).

El término *Entorno* está relacionado con el paisaje, y hace referencia a diferentes ámbitos, desde medio ambiente –como contenedor en el que se contextualizan todo el ambiente natural de un territorio–, hasta otro tipo de significados relacionados con el entorno matemático, con el contexto, con el entorno social, cultural y empresarial.

El Medio se refiere tanto al medio ambiente como al medio social y cultural. El medio ambiente define el conjunto de valores naturales existentes en un lugar y en un momento determinados, que influyen en los seres vivos. El medio social, sin embargo, está definido por determinadas condiciones de vida, de trabajo, del nivel de ingresos, de nivel educativo. El medio cultural es el que define una sociedad, junto con sus productos culturales e históricos determinados.

El Territorio es un término polisémico muy usado en geografía así como en ciencias naturales. Este concepto está relacionado con la adjudicación del espacio bien a un determinado animal –su territorio natural–, como al espacio geográfico asociado a un estado o organización social establecida. El territorio se asocia al espacio físico de un estado mucho más claramente que otros conceptos como

son paisaje, región, espacio geográfico. En la Geografía política, es un concepto asociado al elemento físico del Estado, o patria.

El concepto de *paisaje* según el Diccionario de la Lengua Española (22. ed.) de la Real Academia Española (2001) es la parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar. También es un espacio natural admirable por su aspecto artístico, así como una pintura o dibujo que representa ese espacio natural. Incluso se habla de paisaje protegido. Un paisaje protegido es un espacio natural que, por sus valores estéticos y culturales, es objeto de protección legal para garantizar su conservación. El paisaje también es un espacio que se modifica a través del tiempo como consecuencia de la acción natural y humana. De ahí, que se considere también el paisaje cultural que se denomina al transformado por un grupo cultural a partir o desde un paisaje natural. La cultura es el agente, y el área natural dónde se ejerce esa acción es el medio. El paisaje cultural es el resultado de esa transformación.

Hoy día el concepto de paisaje tiene en cuenta la diversidad del territorio tanto desde el punto de vista natural y geográfico, así todos los aspectos sociales que contiene, como desde el punto de vista cultural, construido y socialmente organizado. El territorio construido, con distintas escalas de asentamiento –caserío, barrio, villa, y ciudad metropolitana– así como su evolución a lo largo del tiempo, serán objeto de estudio escolar quedando reforzado con nuestra presencia en nuestra tierra. Según Bajo,

El paisaje es un concepto que cada vez se entiende más como recurso que forma parte del patrimonio de los individuos y de las sociedades. Un bien de carácter natural, histórico, social cultural que requiere una atención no solo por parte de los científicos sino también de las administraciones porque el paisaje en sí mismo, como legado cultural, debe ser un bien común. Todo paisaje es resultado de una evolución tanto natural como cultural (Bajo, 2001, p. 52).

Queremos indicar, que uno de los conceptos emergentes relacionados con el paisaje es la educación ambiental. El deterioro ambiental de los setenta, hace surgir con gran fuerza las reivindicaciones de tipo ambiental, y en el ámbito escolar se aboga por una educación basada en la experiencia en el medio. Así en los ochenta se institucionaliza progresivamente la educación ambiental, y es la LOGSE de 1990, la que recoge de forma transversal la educación ambiental, de tal modo que a partir de ese momento este concepto se consolida en el sistema educativo formal.

Está claro que el concepto de paisaje se aborda cada vez más claramente desde una perspectiva interdisciplinar que favorece la integración de diferentes contenidos. Para trabajar desde este enfoque interdisciplinar hay que entender el paisaje desde una dimensión sistémica donde se combinan procesos geológicos-naturales y socioculturales,

en un territorio a lo largo de un tiempo, por lo que se convierte en un símbolo e identidad para las sociedades. Desde esta perspectiva, el paisaje pasa a valorarse como un elemento patrimonial para las sociedades (Morón, Morón, Estepa, 2012, p. 564).

La ley educativa más explícita sobre la enseñanza del paisaje ha sido la LOGSE (1990). El Real Decreto 1006/1991, de 14 junio del Ministerio Educación y Ciencia¹, establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Primaria. En los contenidos del área «Conocimiento del medio natural, social y cultural», en el apartado de «Contenidos», el punto 2, hace referencia al paisaje, explicitando los conceptos, los procedimientos y las actitudes a desarrollar en el estudiante. Así lo recogemos:

2. EL PAISAJE

Conceptos.

1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna.

2. La diversidad de paisajes del territorio español.

3. Vías de comunicación y poblaciones.

Procedimientos.

1. Realización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran y confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de esa observación.

2. Elaboración e interpretación de planos e interpretación de mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.

Actitudes.

1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje.

2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.

3. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español.

En los criterios de evaluación –que son preceptivos– encontramos en el nº 14, la siguiente referencia al paisaje:

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

¿Y la LOE (2006)², ley que tiene su origen en la LOGSE, qué dice respecto al paisaje? Hemos encontrado que en la Competencia básica denominada «El conocimiento y la interacción con el mundo físico», asocia el paisaje con la interacción con el mismo, tanto a gran escala como en el entorno inmediato,

¹ BOE 26 junio 1991, núm. 152, [pág. 21191]; rect. BOE 1 agosto 1991, núm. 183 [pág. 25481] (castellano).

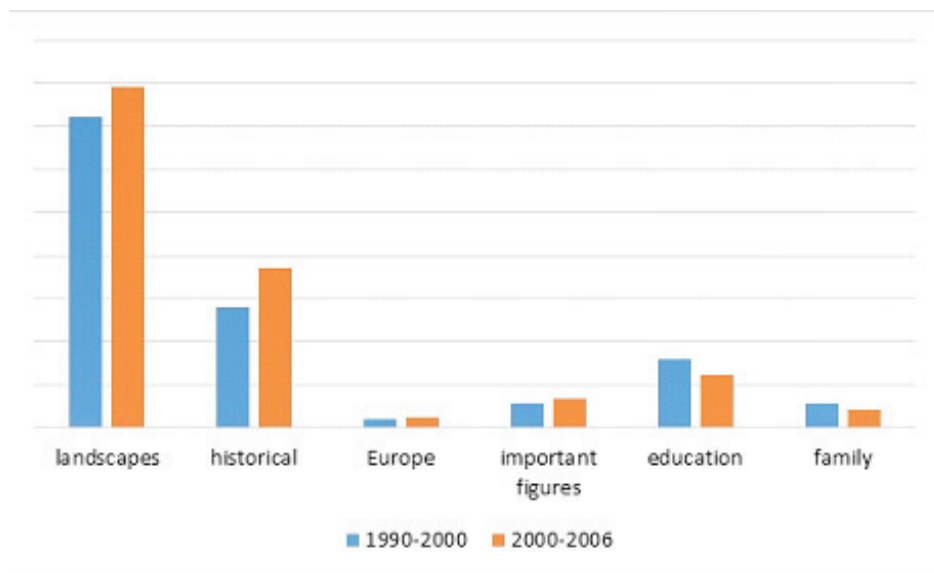
² Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. «BOE» núm. 293, de 08/12/2006. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-2006-21409.

fundamentalmente desde el respeto, defensa y mejora del medio ambiente. En el área «Conocimiento del medio natural, social y cultural», se especifica el Bloque 1. El entorno y su conservación. En los criterios de evaluación 1 y 2 se pretende evaluar si al final de la etapa se han adquirido conocimientos relacionados con las ciencias medioambientales, mostrando un conocimiento práctico de la utilización humana de los recursos naturales de la Tierra e identificando algunos recursos físicos utilizados en la vida cotidiana y la necesidad de conservar estos recursos, especialmente el agua.

Según los datos de investigaciones anteriores (Bilbao, 2003), podemos afirmar que el paisaje es un concepto que cada vez cobra más importancia en el currículo escolar explícito. El paisaje es un concepto a enseñar, a conocer y a proteger por la ciudadanía, en general, y por nuestras futuras generaciones en particular, si es que se desea que haya conciencia proactiva en su cuidado y protección. Así lo prescribe el currículum oficial como anteriormente se ha indicado: y así lo incluyen los libros de texto analizados por este grupo (Bilbao, 2003; Ezkurdia, 2005; Pérez, 2004). Esta sensibilidad individual y colectiva para el conocimiento del paisaje y su conservación va en aumento en diferentes estamentos. A nivel europeo, al menos, ya desde el 2000, existe el documento fundacional de la Convención de Florencia ó Convenio Europeo del Paisaje (*ELC-European Landscape Convention*) que entró en vigor el 2004, y en el 2008 fue firmado y ratificado por 29 de los 46 países miembros del Consejo de Europa. El Art. 1 del Convenio conceptualiza el paisaje como cualquier parte del territorio que es percibido como tal por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones. Además reconoce todas las formas de los paisajes europeos naturales, rurales, urbanos y periurbanos, tanto los emblemáticos como los ordinarios y deteriorados. Por esta razón, con el fin de conservar y mejorar la calidad del paisaje esta Convención pretende establecer un marco para la protección, gestión y planificación de los paisajes europeos implicando en ello a instituciones, autoridades y agentes locales e internacionales. En este sentido es interesante señalar que entre las diversas experiencias didácticas relacionadas con el paisaje, el Proxecto Terra, generado y desarrollado por la Conseillería de Galicia, ha tenido un gran éxito como recurso didáctico. El paisaje es entendido como el espacio vivido y construido por las generaciones precedentes, y que es el que conoce el alumno como entorno propio. Es, en ese contexto, donde se plantea el aprendizaje interdisciplinar tanto de los edificios construidos, del uso de los recursos naturales, como de la modificación del paisaje natural. La humanización de ese espacio a través del tiempo nos proporciona un recorrido histórico muy relacionado con el espacio vivido y cercano. Esto permite plantear nuevos desarrollos en relación al aprendizaje y construcción de la memoria histórica del alumnado.

Esta importancia que se otorga al paisaje, es un valor en boga, y tal y como constatamos, es un contenido emergente en los libros de texto de educación primaria obligatoria utilizados en las escuelas del País Vasco. En la comunicación presentada en el congreso EERA en el 2006, expusimos los valores alcanzados por el paisaje en los contenidos de los libros de texto del País Vasco en los periodos indicados: 1990-2000 y 2000-2006.

Gráfico 1. Contenidos emergentes en los libros de texto



Asimismo, hay que señalar que junto con el paisaje, son también contenidos emergentes los referidos a la historia, a la educación, a Europa, a personajes relevantes y a la familia.

3. El análisis de contenido de los libros de texto

En este trabajo seguimos ahondando en los libros de texto utilizados en las escuelas del País Vasco como fuente de investigación, con el objetivo de analizar cómo se desarrollan los contenidos relativos al paisaje a lo largo de diferentes legislaciones educativas. Los libros de texto, en tanto que reflejan lo señalado por esas leyes como contenido oficial, se convierten en objeto de investigación y fuente de conocimiento de gran valor. Para determinar el papel otorgado al paisaje en los contenidos transmitidos a través de los libros escolares, el análisis se ha desarrollado en tres fases: 1) Selección de textos a analizar y definición del objeto de análisis; 2) Vaciado y análisis del contenido de los textos escolares seleccionados; y 3) Análisis de resultados y conclusiones. La metodología utilizada

es tanto cuantitativa como cualitativa, de tal modo que además de construir una tipología para categorizar la recogida de datos, hemos creado un procedimiento informatizado que facilita el vaciado exhaustivo del contenido de los libros de texto para su posterior tratamiento estadístico.

La muestra analizada en esta investigación es el total de la iconografía presente en 98 libros de texto utilizados en las escuelas vascas desde 1875 hasta 2010, para impartir Conocimiento del medio (o el equivalente a la Geografía e Historia) a los escolares de 5º de primaria, es decir, a estudiantes con edades comprendidas en 10-11 años. Se han analizado libros de texto publicados tanto en castellano como en euskera y francés, ya que estos últimos permiten comparar los datos de contenido de ese sistema de educación. Además, hemos distinguido cuatro grandes periodos por su importancia sociológica en la producción de libros de texto en el País Vasco. El primer periodo abarca hasta 1974, ya que en todos los años anteriores no hay prácticamente ningún cambio reseñable en los contenidos curriculares (Pérez, 2004). El segundo periodo coincide con el desarrollo de la Ley General de Educación y finaliza en 1990; este es el año de implantación de la LOGSE, donde comienza el tercer periodo de análisis que llega hasta 2006. El cuarto comprende los años 2007-2010 y coincide con el afianzamiento de editoriales de gran tirada.

Aunque tal y como se ha señalado anteriormente en el libro de texto se utilizan dos códigos, este trabajo se centra en el análisis del contenido de la iconografía, para el que se han definido 186 variables; otras seis variables más nos han permitido contextualizar dicho contenido.

En los 98 libros se han analizado 18.813 páginas que muestran un total de 32.328 iconos. El paisaje, que representa la imagen del territorio, hace referencia tanto al paisaje natural como al paisaje urbano o construido; un total de 5.210 iconos hacen referencia al paisaje. Es decir, un 16% de los iconos representan de un modo u otro los lugares del País Vasco. El paisaje pasa de tener una representación de 269 iconos en el primer periodo de análisis a los 2.044 iconos en la actualidad. Esta representación ha ido en aumento progresivo como arrojan los datos de la Tabla 1.

Tabla 1. Evolución del número de iconos referentes al paisaje

Periodos analizados	Iconos-Absoluto	Iconos %
1875-1974	269	5,1
1975-1990	996	19,11
1990-2006	1901	36,48
2006-2010	2044	39,23
TOTAL	5210	100%

Los datos señalan que el uso iconográfico del paisaje como recurso didáctico es cada vez mayor, y que aumenta de manera espectacular en los libros de texto producidos bajo legislaciones LOGSE y LOCE. En ambos casos la presencia del paisaje es muy considerable, 36,48% y 39,23% respectivamente.

Ahora bien, ese paisaje es presentado iconográficamente valiéndose de diferentes soportes. Observamos que el grado de iconicidad (el mayor grado de semejanza con el objeto real representado) ha ido aumentando gradualmente, tal y como arrojan los datos de la Tabla 2.

Tabla 2. Tipo de soporte para representar el paisaje

	1875-1974	1975-1990	1990-2006	2006-2010
gráfico	0,15	0,37	0,10	0,00
tabla	0,35	0,00	0,50	0,68
esquema	3,21	1,86	0,00	1,42
fotografía	78,35	41,26	78,01	77,91
dibujo	21,54	58,36	21,79	21,78
comic	0,42	0,00	0,00	1,05
mapa	0,94	0,37	0,50	0,63

El soporte más habitual para mostrar el paisaje es la fotografía, prácticamente en un 78% de los casos. La representación mediante el dibujo ha fluctuado a lo largo de los cuatro periodos, y en la actualidad, los paisajes representados de este modo ronda en torno al 22%. Destacamos que la representación mediante esquemas, se ha reducido considerablemente (de 3,21% a 1,42%), aumentando la representación mediante tablas (de 0,35 % a 0,68%); los mapas relacionados con el relieve también han disminuido (de 0,94% a 0,63%). Asimismo se ha reducido la representación mediante gráficos. La representación del paisaje mediante comic, sin embargo, ha aumentando, con el fin quizá, de dar un tratamiento más didáctico y cercano a lo escolar.

Visto el aumento que ha tenido el uso del paisaje como recurso didáctico presentamos a continuación, el ranking de conceptos más usuales en los libros analizados en los diferentes periodos. En el contenido asociado al paisaje observamos ciertas semejanzas y diferencias de un periodo a otro. En la Tabla 3, aparece el ranking de contenidos asociados al paisaje a lo largo de los cuatro periodos:

Tabla 3. Contenido relacionado con el paisaje, en %

1875-1974		1975-1990		1990-2006		2006-2010	
hombre	21,19	flora	16,87	físico-natural	25,04	físico-natural	23,09
adulto	14,50	rio	13,96	flora	24,46	flora	20,01
localidad/pueblo	13,38	costa	12,35	rio	16,68	montaña	15,90
físico-natural	13,01	industrial	11,04	fauna	13,15	rio	14,87
fauna	11,52	agricultura	10,84	localidad/pueblo	12,47	fauna	13,41
edificio	11,15	localidad/pueblo	10,74	montaña	10,68	costa	12,96
caserío	10,78	físico-natural	10,64	edificación	10,05	edificación	10,71
rio	10,41	edificio	10,54	costa	9,42	adulto	8,90
agricultura	10,41	transporte	9,74	monte	9,42	localidad/pueblo	8,90
montañas	8,55	fauna	9,34	transporte	9,36	localidad/ciudad	8,90

Observamos que en el primer periodo los elementos distintivos del paisaje se identifican en mayor medida con el País Vasco, con sus personas, con sus pueblos, con sus caseríos y con el paisaje propio y típico del país y sus actividades económicas. En este ámbito cobra importancia lo agro-cultural como eje económico del paisaje rural. La fauna también se asocia a las explotaciones ganaderas. El segundo periodo es de cambio, ese ámbito se hace menos rural, y más industrial. También el transporte, como concepto asociado a la industria, cobra mayor representación en los paisajes representados. La industria está asociada al sector primario (ganadería, agricultura y pesca). El tercer periodo se caracteriza por la mayor importancia de los elementos paisajísticos y de los asociados a la conservación del medio. Esa tendencia se mantiene en el cuarto periodo, en el que además, hay mayor presencia del espacio urbano. Convenimos con Castells (2005), en que esta tendencia a una concepción más urbana del paisaje tiene su lógica en el proceso de mundialización que vivimos, en el que la vida urbana es cada vez un mayor referente educativo. El mundo conocido es cada vez más igual y más hegemónico y en él, las identidades son más cosmopolitas, frente a la vida rural considerada como local y socioculturalmente rica, pero alejada de dicho proceso y por tanto, de menor valor.

En general, se puede indicar que la presencia de las personas en esos paisajes se reduce considerablemente a lo largo de los cuatro periodos, pasando de un 21,19% en el primer periodo a un 8,90%, en el cuarto.

Si analizamos los iconos del paisaje por idioma de publicación, los datos nos indican que en los libros escritos en euskara el uso del paisaje en la primera época

fue significativamente mayor que en los libros en francés y en castellano. En castellano, los libros presentan un uso del paisaje muy pequeño en las dos primeras etapas en comparación con los de euskara, pero aumentan espectacularmente en los dos últimos periodos. La evolución va *in crescendo*, demostrándose que cada vez es más utilizado el paisaje como recurso cognitivo y didáctico.

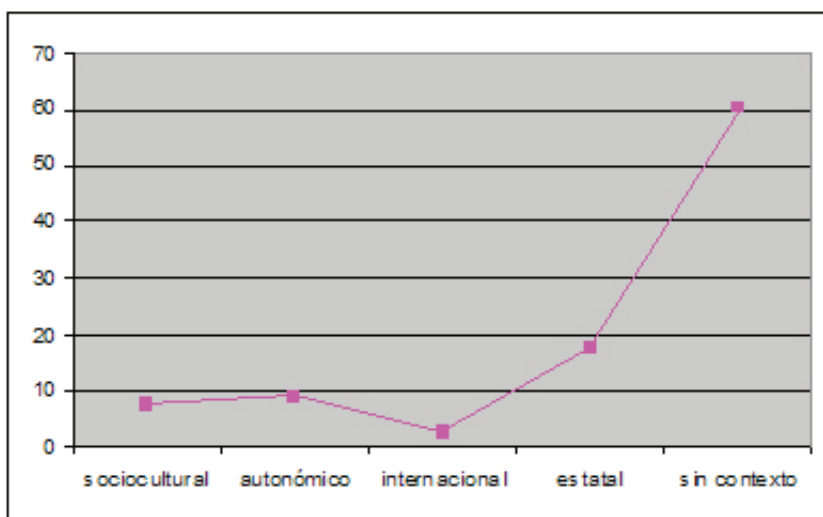
3.1. *El paisaje en su contexto*

Una de las características de nuestro análisis es que medimos la contextualización de cada icono relación a seis categorías transversales. Como se ha explicado anteriormente, el paisaje se asocia a una serie de conceptos (personas, localidades, elementos geográficos, históricos...) pero también se contextualiza. Los datos de nuestras investigaciones indican que la contextualización de la iconografía de los libros de texto es diferente en función, entre otros aspectos, del periodo en que se ha publicado el libro de texto.

En este trabajo que presentamos es fácilmente comprobable que el contexto sociocultural y el hegemónico –que incluye el estatal y el autonómico– han variado significativamente a lo largo del siglo XX. No sabemos si vamos hacia una cultura global y cosmopolita, o si, por el contrario, como afirma Castells (2005, p. 12) «no es más que una continuación de lo que han sido los dos grandes racionalismos sobre los que se fundamenta cultural e ideológicamente el mundo contemporáneo: el racionalismo liberal y el racionalismo marxista».

En el Gráfico 2, se puede comprobar la contextualización de la iconografía, y la importancia que la referencia al estado, a la autonomía, al contexto sociocultural cercano, mantienen en los libros de texto del País Vasco.

Gráfico 2. Contextualización de la iconografía en el periodo de análisis



El Gráfico 2 tiene un carácter general, y por ello, seguidamente trataremos de explicar la contextualización que afecta únicamente al concepto paisaje. En este trabajo tenemos en cuenta dos diferentes niveles de análisis: los conceptos asociados al paisaje –ya explicados– y los contextos en que se sitúa ese paisaje, ya que éstos condicionan y determinan la lectura del resto de los contenidos.

Respecto al paisaje hemos distinguido, aquellos iconos cuya referencia es sociocultural, estatal o internacional de aquellos otros que carecen de contexto (sin contexto). Los datos recogidos en la Tabla 4, nos indican como se contextualiza el paisaje.

Tabla 4. Contextualización de los iconos relacionados con el paisaje, en %

1875-1974		1975-1990		1990-2006		2006-2010	
sin contexto	34,57	sin contexto	32,93	sin contexto	49,03	sin contexto	43,10
estatal	34,57	estatal	32,63	autonómico	18,83	autonómico	25,64
sociocultural	25,28	sociocultural	17,97	sociocultural	10,68	estatal	20,01
internacional	5,58	internacional	9,04	estatal	10,68	internacional	5,77
				internacional	5,72	sociocultural	4,75

Los dos primeros periodos se caracterizan por un gran número de iconos que muestran paisaje sin contextualizar, es decir la mayoría no hace referencia a ningún lugar, pero cuando este contenido se contextualiza se le da una carácter estatal. La referencia sociocultural está en tercer lugar (de 25,28% pasa a 17,97%), y la de ámbitos internacionales va progresivamente en aumento, de 5,58% a 9,04%.

La implantación de la LOGSE afecta significativamente la contextualización del paisaje representado en los libros de texto. Por un lado, la no contextualización pasa a ser 49,03%, y por otro, aparece una nueva referencia del paisaje, la comunidad autonómica, con una presencia de 18,83%. La referencia estatal y la autonómica son casi idénticas en número. En el último periodo, la representación estatal del paisaje aumenta, pasando de 10,68% a 20,01%, en detrimento de la contextualización sociocultural que disminuye, reduciéndose de 10,68% a 4,75%. En los últimos años analizados se constata que la mitad aproximadamente de los iconos que muestran paisaje no tienen referencia, y que la otra mitad tienen referencias estatales y autonómicas. El paisaje sociocultural ha pasado a ser muy minoritario, por lo que podemos afirmar que el alumnado de Primaria no encuentra en sus libros de texto muchos paisajes referentes al entorno en el que vive, y por tanto, difícilmente podrá identificarse en ellos.

Si analizamos el contexto de referencia del paisaje por idioma, constatamos que varía.

Tabla 5. Contextualización del paisaje por idiomas de publicación

Euskara		Francés		Castellano	
Sin contexto	42,68%	Estatal	61,29%	Sin contexto	48,05%
Sociocultural	17,51%	Sin contexto	23,30%	Autonómico	23,28%
Autonómico	16,16%	Internacional	15,41%	Estatal	18,34%
Estatal	11,58%	—		Sociocultural	5,39%
Internacional	5,32%	—		Internacional	2,36%

En los datos de la Tabla 5 hemos incluido la contextualización del paisaje de los libros publicados en francés, que indican, por una parte que es importante la referencia, ya que sólo un 23,30% no tienen contexto, y por otra que la referencia internacional también tiene gran importancia. Mientras en los libros de texto del sur del País Vasco las referencias internacionales del paisaje son del 2,36% en castellano, y del 5,32% en euskera, en los libros publicados en francés la presencia de paisaje internacional llega al 15,41%.

Tanto en los libros publicados en castellano como en euskera los paisajes sin ninguna referencia llegan aproximadamente al 45%, siendo la contextualización mayoritaria la autonómica, que junto con la estatal, hacen que el contexto de referencia de los libros de texto sea mayoritariamente hegemónico. La contextualización sociocultural, aunque un poco mayor en los libros en euskera, queda relegada al último lugar.

Observamos que, entre los libros escritos en castellano y en euskara hay gran semejanza, dado que lo habitual es que algunos de éstos sean traducción de la versión del libro escrita en castellano. Predomina la contextualización autonómica (jurídica o administrativa) y/o estatal que representa mayoritariamente al paisaje, ya que se identifica con la distribución autonómica de las provincias en la llamada «España de las autonomías».

4. Conclusiones

El paisaje, contenido probadamente emergente en el currículum oficial de educación primaria, y al que la legislación educativa le da importancia, actualmente se asocia a conceptos como ecología, sostenibilidad o patrimonio. El paisaje natural queda asociado al conocimiento del entorno y al cuidado del medio ambiente y el paisaje urbano, por su parte, está cada vez más presente en los libros de texto. Puede que estemos trabajando, como afirma Castells, en la construcción del nuevo ideal, el del ciudadano del mundo, con distintos tipos de relación, pero superando cualquier otra distinción considerada artificial, ideológica o manipulada. Ésta es, según describe Castells (2005, p. 2), «la ideología que consi-

dera que las identidades son un discurso sospechoso, peligroso y probablemente fundamentalista, ya sea religioso, nacional, o étnico».

Los iconos que representan el paisaje en los libros de texto escritos tanto en castellano como en euskera, están casi en un 50% sin contextualizar, no tienen ninguna referencia, a diferencia de los contenidos de los libros de texto escritos en francés, que tienen referencias claras al contexto (70% aproximadamente). A partir de los años 90 el paisaje adquiere marca estatal y/o autonómica quedando relegadas a un segundo plano las referencias socioculturales. Es decir, las referencias al País Vasco son menos importantes que las estatales, en los libros de texto de las escuelas autóctonas. Por su parte, los libros creados y escritos en euskera son los que presentan más frecuentemente una contextualización sociocultural, que en general, está en claro retroceso.

5. Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, M.E.C.
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, pp. 109-126.
- Área Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En Escudero, J. M. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 189-208). Madrid: Síntesis Educación.
- Bajo Bajo, M. J. (2001). El Paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural. *Aula*, 13, pp. 51-61.
- Bilbao Bilbao, B. (2002). *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako currículumean Euskal Herriko eskoletan*. (Doktorego Tesia). UPV/EHU, Bilbo.
- Bilbao Bilbao, B. (2003). *Currículuma eta kultura Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Bilbao, B., Ezkurdia, G., Pérez, K. (2004). *Euskal currículuma ala Euskal Dimentsioa currículumean?* Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Bilbao, B., Ezkurdia, G., Pérez, K. (2006). Emergent contents of the currículum in the early 21st century. Changes after the European education policies (Poster), EERA *European Conference on Educational Research (ECER)*, 13-16 September, Geneva.
- Carroll, J. (1974). The potentials and limitations of point as a medium of instruction. En Olson, D., *Media and Symbols: The forms of expression, communication and education* (pp. 151-159). Chicago: The National Society for the Study of Education.

- Castells, M. (2005). Globalización e identidad. *Quaderns de la Mediterrània = Cuadernos del Mediterráneo*, 5, pp. 11-20. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/5/eCastells.pdf>
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- COUNCIL OF EUROPA (2000). *ELC-European Landscape Convention*. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Landscape/Publications/Convention-Txt-Ref_en.pdf
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Demangeot, J. (1989). *Los medios «naturales» del globo*. Barcelona: Masson.
- Ezkurdia Arteaga, G. (2004). *Identitatea eta Ingurunea currículumean*. (Doktore tesia). UPV/EHU, Leioa.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gourou, P., Papy, L. (1976). *Compendio de Geografía General*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Lacoste, I., Ghirardi, R. (1983). *Geografía general, física y humana*. Barcelona: oikos-tau.
- Morón, M. C., Morón E., Estepa, J. (2012). El paisaje en el currículum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: una perspectiva patrimonial integral. I *Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. p. 564-573, Madrid: IPCE. Recuperado el 8 de junio de 2014, de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9438/El_paisaje_en_el_currículum_oficial.pdf?sequence=4
- Nardi, A. de, (2010). El paisaje como instrumento de intermediación cultural en la escuela. *Iber*, 65, pp. 27-34.
- Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Urraza, K. (2003). *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*. (Doktorego Tesia). UPV/EHU, Leioa.
- Pérez Urraza, K. (2004). *Curriculuma eta testuliburua Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Precedo Ledo, A. (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI. Desarrollo local, identidad territorial y ciudad difusa*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe (22. ed.).

- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y Producción de manuales Escolares. Guía Práctica*. Paris: Serbal. Cerlal/ Unesco.
- Schama, S. (1999). *Le paysage et la mémoire*. Paris: Le Seuil.
- Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 293, pp. 345-354.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Vila, J., Varga, D., Llausàs, A., Ribas, A. (2006). Conceptos y métodos fundamentales en ecología del paisaje (*landscape ecology*). Una interpretación desde la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 48, pp. 151-166.
- Zabalza, M. A. (1996). *Kurrikuluaren diseinu eta garapena*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, Agitaren Zerbitzua.