

Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria
Heritage, landscape and education: initial teacher education and civic education of pupils in primary

Andrés Domínguez Almansa y Ramón López Facal
Universidad de Santiago de Compostela.

andres.dominguez@usc.es / E-mail: ramon.facal@usc.es

Resumen

Desde una perspectiva holística del patrimonio, que incluye el paisaje percibido, se desarrolla una investigación didáctica que implica al alumnado de Formación de Profesorado de primaria (Facultad de Formación del Profesorado Lugo-USC) y a escolares de primaria de centros rurales de la provincia de Lugo. Los maestros en formación, a partir de un programa integrado de conocimiento del medio basado en la educación patrimonial y mediante estrategias colaborativas, puestas en marcha en el prácticum, han podido experimentar y evaluar el desarrollo de sus competencias profesionales y las competencias adquiridas por el alumnado de primaria. En este proceso ambos colectivos construyen nuevos conocimientos. En el caso de los escolares, se favorece la valoración y respeto por el paisaje próximo con el que pueden identificarse.

Palabras Clave: Educación patrimonial, paisaje percibido, enseñanza primaria, formación inicial del profesorado, estrategias colaborativas.

Abstract

We develop a didactic research focused on the heritage like perceived landscape, students of teacher training in primary education and students in primary education in rural schools (province of Lugo). The teachers in training experience and assess the development of their professional competencies and the competencies acquired by students of primary education. They have used an innovative program in heritage education developed through collaborative strategies. In the process, both groups build new knowledge. In the case of schoolchildren, favors valuation and respect for the everyday landscape with which they can establish identity links.

Key words: Heritage education, perceived landscape, primary education, initial teacher training, collaborative strategies.

1. Fundamentación

Año 2000, aún no había transcurrido una década desde que las políticas comunes europeas comenzasen a mostrar una preocupación social por el paisaje más allá de la valoración estética de algunos espacios o su dimensión científica o

formativa. Se firmó entonces el Convenio Europeo del Paisaje que diferentes autores consideran transcendental para su apreciación como elemento constructor de ciudadanía. Cualquier territorio puede ser percibido por la población, redimensionándolo como patrimonio natural y/o cultural (Liceras, 2003, 2013; Morón,

2013). En España, y en otros países, se ha avanzado en el encuentro entre los estudios de patrimonio y del paisaje, ampliando los campos de lo que se reconoce como paisaje cultural o el de la percepción del paisaje vivido. Pero, al mismo tiempo y en parte como fruto de una carencia en su dimensión didáctica apreciada en el Convenio citado, se ha proyectado con nuevos enfoques para la educación (Busquets, 2010; De Nardi, 2010).

Esta nueva perspectiva incorpora entre sus objetivos entender el paisaje como patrimonio y orientar conceptualmente su enseñanza-aprendizaje hacia lo que Cuenca y Estepa (2005) denominan nivel deseable o de referencia. El paisaje tiene que superar una tradición que consideraba su enseñanza en función del prestigio, o, en un estadio intermedio por su valoración estética o histórica, para adquirir una dimensión simbólico-identitaria en armonía con la comprensión y respeto tanto por la diversidad espacial y cultural como por las identidades ajenas. Coincidimos también con el marco teórico que Calaf (2009) establece para abordar una didáctica del patrimonio que considera la enseñanza un instrumento de transformación y, por ello, se pretende la adquisición en el ámbito escolar de una conciencia social y ciudadana a través del paisaje.

La conjunción paisaje-patrimonio, integrada en una perspectiva educativa centrada en su carácter simbólico identitario, no puede obviar la importancia que adquiere el entorno, cuyas implicaciones en el ámbito de la didáctica fueron defendidas por autores tan influyentes como Debesse (1977), Frabboni et al. (1980) y Luc

(1981). En su obra *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Pluckrose (1993), advertía ya sobre las ventajas de interpretar el espacio en el que se levanta el centro escolar, aspecto en el que incidieron Griffin y Eddershaw (1996) al alentar el uso didáctico del entorno local a pesar de que este no esté hegemonizado por elementos de aceptada riqueza patrimonial. Posteriormente, siguiendo esta línea, De Nardi, (2010) ha denominado territorios de la vida cotidiana a esos paisajes que en abundantes ocasiones carecen de elementos singulares destacados pero que, contemplados en su conjunto, gozan de una singularidad que, con preparación e imaginación, puede y debe ser utilizada como recurso didáctico básico para que se pueda llegar a producir una apropiación del entorno. Incluso en no pocos lugares donde se ubican elementos aceptados como patrimoniales, estos se redimensionan y adquieren nuevos significados y valores en función del paisaje en que se encuentran inmersos y del que forman parte.

Con todo este bagaje conceptual, por fuerza aquí muy sintetizado, y con el conocimiento de que en este ámbito se ha avanzado más en los aspectos de su fundamentación teórica que en su proyección real en el aula, presentamos una propuesta que parte de la idea de instrumentalizar el patrimonio entendido en este caso como paisaje percibido para educar. Se trata de una experiencia ambiciosa ya que, aprovechando el practicum de magisterio, se centra, al mismo tiempo, en el aprendizaje del alumnado de Formación de Profesorado y en el de primaria. Mediante la experimentación de los maestros en formación, se pretende que tanto

estos como los alumnos a su cargo, adquieran competencias acordes con sus niveles formativos en base a la importancia atribuida al paisaje local para aprehenderlo como un componente básico de una sociedad consciente de sus derechos e identidades. El paisaje también puede ser un componente fundamental de una vida de mejor calidad. No en vano al visualizar, recordar o pensar en un área muy degradada socialmente, se asocia con un paisaje acorde con esa degradación, empeorando aún más las condiciones de vida de quienes la padecen y haciéndola más ostensible al que la contempla.

2. Qué se pretende y cómo hacerlo

Se muestran los resultados iniciales de una investigación doctoral sobre didáctica, patrimonio y ciudadanía con el practicum de magisterio como laboratorio para el desarrollo de competencias. Se busca indagar en los aspectos del paisaje-patrimonio que pueden ser incorporados por el profesorado y cuales incorpora el alumnado de primaria. Se trata de un proceso amplio que abarca desde el reconocimiento de elementos básicos que configuran el paisaje hasta su interiorización como elemento identitario y su apreciación como un bien patrimonial. En este marco general los objetivos que se plantean son:

1. Evaluar los conocimientos construidos durante el proceso
2. Incorporar estrategias cooperativas para el desarrollo de competencias profesionales entre maestros en formación.

3. Evaluar el desarrollo de competencias del alumnado de primaria a partir de un programa integrado de conocimiento del paisaje basado en la educación patrimonial.

4. Reflexionar sobre las posibilidades de proyección de la experiencia hacia nuevas actuaciones y la transferencia de los conocimientos adquiridos a otros contextos socioeducativos.

La experiencia se inició con un amplio trabajo previo en las aulas de la materia de ciencias sociales II - tercer curso de magisterio de primaria – sobre el tratamiento didáctico del paisaje en la que participaron tres alumnos y una alumna. Posteriormente han desarrollado sus prácticas en cuatro centros públicos de la provincia de Lugo del ámbito rural aunque en uno confluye alumnado del entorno rural con el del núcleo urbano¹ (Tabla 1).

Colegio	Total Nº escolares primaria	Curso			
		3º	4º	5º	6
1	15		11		4
2	9		9		
3	11	3	8		
4	24			24	

Tabla 1. Colegios, número de escolares y cursos de primaria donde se ha realizado la experiencia

¹ Los centros corresponden a las siguientes localidades: Baamonde, Castroverde, Parga y Sarria. En un colegio comparten aula el alumnado de 3º y 4º cursos y en otro se ha trabajado con el aula de 4º y la de 6º, contando ésta con 4 escolares, fiel reflejo de la actual situación demográfica del rural gallego. Para garantizar la protección de datos de maestros en ejercicio y formación y del alumnado de primaria se utilizan códigos identificativos.

Trabajar con diversos cursos permite aportar matices a una investigación focalizada en la Galicia rural, inmersa en lo que parece un irreversible proceso de abandono del medio.

El programa se ha desarrollado en tres fases:

A) Adecuación del alumnado de practicum al centro y al aula y, en paralelo, continuar con su formación específica, por parte del supervisor académico, con diversos materiales sobre el paisaje. Para ello ha sido fundamental la colaboración entre el supervisor de la Facultad y de los tutores en los colegios, logrando que estos se impliquen en la investigación. Esto ha permitido a los maestros en prácticas asumir la autonomía suficiente para desarrollar su acción docente.

B) Preparación de las actividades en sesiones compartidas con el profesor supervisor o realizadas autónomamente entre los cuatro alumnos. El trabajo colectivo realizado para las salidas de campo ha sido lo más destacado.

C) Puesta en práctica de la propuesta en el aula de primaria en cinco sesiones, concentradas en la etapa final de estancia en el centro.

Se ha planteado a los cuatro estudiantes de magisterio en prácticas que explorasen tres perspectivas: A) Entender que el alumnado debe disfrutar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

B) Comprobar que pueden llevar a cabo una actuación alejada de los patrones tradicionales, en la que se llegue al conocimiento a través del diálogo y la libre participación alentada y guiada por el maestro. C) Valorar el trabajo cooperativo entre docentes que requiere una planificación

previa, una acción continuada y que no debe confundirse con el tradicional trabajo en grupo (Coloma, 2009).

La propuesta se ha materializado siguiendo estos pasos:

1) Tras un mes de convivencia en el aula, se planteó al alumnado de primaria como preparar la acogida a una visita de niños y niñas de fuera de Galicia, pidiéndosele que redactasen que lugares enseñarían tanto de su localidad como de Galicia y cuales no, alentándoles a la realización de algún dibujo.

2) Después de analizar y valorar las narrativas, se puso en marcha el programa con una actividad inicial de motivación: se prescindió de libros de texto y materiales tradicionales informándoseles que escolares de otras localidades iban a salir del aula para conocer su propio paisaje. A través de imágenes, historias y leyendas se les mostró lo que esos otros estudiantes verían en sus respectivas localidades, acabando con la pregunta ¿tenemos algo interesante que ver y enseñar aquí?. Seguidamente se situaron frente a la ventana del aula o de otro espacio, asociada tradicionalmente a la distracción, para observar el paisaje visible e intuir el que resta por ver. Finalmente se les comunicó que ellos también realizarían una actividad similar a esos centros y se les anunció una salida.

3) Salida: proyectada no como personas que reciben explicaciones de un guía en el museo o en un recinto patrimonial, sino de una manera activa, en diálogo constante. En la línea de lo propuesto

por Vilarrasa (2002 y 2003), Benejam (2003) o Travé (2003), se trata de un acercamiento al paisaje próximo, abarcable caminando no más de dos horas desde el centro escolar. Se fomentó el trabajo colaborativo y la participación individual mediante grupos organizados por el maestro en prácticas, debiendo anotar y comunicar sus observaciones sobre el paisaje, estimulándose un constante ejercicio de preguntas y respuestas guiadas por el docente. Se consideró importante sacar fotos ya que incentivan la capacidad exploratoria del alumnado y muestran su percepción y aprendizaje, a la vez que se convertirían en material de utilidad para las siguientes sesiones.

4 y 5) Mediante la utilización en el aula de materiales gráficos y algún texto significativo, los mismos para todos los centros, conocen, reconocen y debaten otros paisajes de Galicia y dan sentido a los propios, con la intención de que se entienda que el paisaje no sólo es naturaleza idealizada o monumentalidad y que está en constante transformación. Una de las sesiones se centró en paisajes en los que predominan los elementos naturales, caso de la Islas Cies o el Monte Pindo, buscándose también su conexión con la actividad humana. La otra sesión prestó atención a elementos reconocidos como patrimoniales, desde ruinas del pasado – Castro de Baroña o monasterio de S. Domingos en la ciudad de Pontevedra - hasta el Pazo de Oca o el casco histórico compostelano, estableciendo comparativas e integrándolos en el paisaje. Finalmente se les mostraron imágenes en las que

podiesen contrastar un paisaje antes y después de una catástrofe provocada por la acción humana, en este caso, incendios forestales y vertidos petrolíferos en la costa gallega.

6) Dado que la propuesta coincidió con el periodo de vacaciones de primavera, se programó esta sesión para llevarla a cabo tras la vuelta a clase. Con la intención de ver en que medida podrían describir autónomamente el paisaje, entenderlo de forma global y valorarlo, pidiéndoseles que contasen donde pasaron las vacaciones, lo que vieron y que querrían destacar, estableciéndose un diálogo entre toda la clase.

7) Se solicitó una nueva narrativa respondiendo a la misma cuestión planteada en la primera, dándose por concluida la experiencia.

Durante este proceso los maestros en formación han ido elaborando una documentación imprescindible para poder calibrar y valorar los resultados de la propuesta desarrollada: 1) Todos los materiales en bruto producto de la preparación y realización de las sesiones (notas de apoyo, dibujos del alumnado de primaria y documentación gráfica previa y resultante). 2) Diario de su adaptación al centro y a su alumnado. 3) Diario de la práctica. 4) Breve entrevista – las cuatro idénticas en sus preguntas - realizada a los maestros tutores, con su correspondiente transcripción. 5) Primeras y segundas narrativas del alumnado de primaria, acompañadas de análisis y conclusiones. 6) Reflexión individual sobre la experiencia. 7) Reflexión final colectiva sobre su propio aprendizaje, junto a una grabación en audio

del diálogo mantenido entre los cuatro previo a la redacción final de dicha reflexión. Estos materiales, al igual que los producidos por su alumnado, están escritos en gallego, por lo que los presentaremos traducidos cuando sean citados textualmente en este trabajo.

3. Resultados y discusión

Se presentan en primer lugar los resultados obtenidos con el alumnado de primaria y, en consonancia con estos y como producto de la experiencia vivida, se muestran los más significativos para el alumnado de formación del profesorado.

3.1. Escolares: proceso de aprendizaje y análisis de narrativas

Para poder dotarnos de un instrumento mensurable con el que calibrar el nivel de incidencia de esta propuesta en los estudiantes de primaria, se recurre a la elaboración de dos narrativas – inicial y final en torno a un tema idéntico – y se establecen unos ítems que nos sirvan de marcadores de sus resultados. Pero, también se presta atención a algunos aspectos del proceso de aprendizaje que, de forma general, se van manifestando en paralelo al desarrollo de la propuesta llevada a cabo, mostrando como se altera la situación de partida y haciendo más comprensible el resultado final. Teniendo en cuenta este criterio y el propio desarrollo de la propuesta, se muestran en primer lugar los

resultados de las narrativas iniciales, continuando con una perspectiva del aprendizaje durante el proceso y concluyendo con las narrativas finales, estableciendo una comparativa tanto con la situación de partida como con lo que se ha podido observar durante el desarrollo de la actuación.

3.1.1. ¿Qué enseñaríais y qué no enseñaríais?: primer acercamiento a la valoración del paisaje-patrimonio por parte del alumnado de primaria

Las narrativas iniciales permiten extraer unas opciones que ponen de manifiesto los intereses del alumnado respecto al tema. En los dos cuadros siguientes veremos, tomando como referente la totalidad del alumnado de cada colegio, en que porcentaje se decantan por cada una de las opciones, tanto en lo que enseñarían como en lo que no enseñarían de su localidad o de Galicia (Tablas 2 y 3).

Los datos permiten identificar aspectos muy comunes en todos los colegios con algunas singularidades. En líneas generales destaca la identificación con espacios de la vida cotidiana por encima de cualquier referencia relacionada con el paisaje o cualquier elemento patrimonial. Esto además se aplica tanto a lo que enseñarían como a lo que no querrían mostrar, tendencia solo alterada por el caso del Colegio 4 (C.4), donde las narrativas denotan una menor presencia de elementos que no deben ser enseñados. Sin embargo, es en este centro donde en mayor proporción el alumnado enseñaría espacios

naturales, lo que, salvo en el caso del C.2, suscita el interés en todos los colegios, aunque mayoritariamente esto se traduzca en una mera enumeración de lugares sin explicaciones razonadas. Explicaciones que si se dan cuando se señalan tanto en sentido positivo como negativo espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje, en especial la playa vinculada al ocio vacacional, enseñada como agradable lugar para el juego o rechazada al identificar elementos no deseables como las arenas en los ojos o la peligrosidad del mar si no se sabe nadar.

ENSEÑARÍAN	C.1 (n=15) %	C.2 (n=9) %	C.3 (n=11) %) %	C.4 (n=23) %
Espacios relacionados con la vida cotidiana	78,6	100	81,8	91,3
Espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje	6,7	44,4	27,3	69,6
Espacios naturales	66,7	11,1	63,6	91,3
Espacios histórico-monumentales...	46,7	22,2	63,6	52,2
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio con explicaciones razonadas	6,7	0	45,5	21,7

Tabla 2. Items seleccionadas de las narrativas iniciales referente a lo que los escolares enseñarían de su entorno y Galicia.

Como se puede observar, frente a los altos porcentajes de los espacios de la vida cotidiana, los más bajos los ocupan tanto los lugares vinculados al paisaje-patrimonio con explicaciones razonadas

en el caso de los dignos de ser enseñados, como los que no mostrarían evidenciando una visión crítica de su degradación. En el caso del C.3 es más elevado el porcentaje de quienes explican su decisión de enseñar algún espacio vinculado al paisaje-patrimonio, pero estas explicaciones, al igual que en el resto de los casos, raramente pasan de adjetivos como grande o bonito. Por otra parte, las narrativas tienden a mostrar sin matices ni particularidades, o incluso a amalgamar, lo local y lo que atañe al conjunto de Galicia.

NO ENSEÑARÍAN	C.1 (n=15) %	C.2 (n=9) %	C.3 (n=11) %) %	C.4 (n=23) %
Espacios relacionados con la vida cotidiana	60	66,6	45,45	13
Espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje	26,67	22,2	9,09	8,7
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio	13,33	0	9,09	17,4
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio demostrando crítica a su deterioro	26,67	11,1	9,09	13

Tabla 3. Items seleccionadas de las narrativas iniciales referente a lo que los escolares no enseñarían de su entorno y Galicia.

1) Ámbito local:

- Muestran de forma mayoritaria su valoración e identificación con la localidad a través de elementos muy estimados en su vida cotidiana, desde la casa – en el caso del C.2 de forma

recurrente – hasta los espacios de ocio, entre los que se encuentra el supermercado.

- En una proporción mucho menor (menos incluso que para el común de Galicia) se muestra interés por visitar algunos espacios de naturaleza o histórico-monumentales pero simplemente se enumeran sin atribuirles casi cualidades. En el C.2, un alumno no menciona la torre medieval y, sin embargo, la dibuja señalándola como su lugar favorito de la localidad.

- En el caso del alumnado del C.1, llama la atención la muy común elección del río local y su entorno como un lugar digno de ser visitado. Lo que es producto de una caminata organizada tiempo atrás para el segundo y tercer ciclo de primaria, evidenciando el valor de estas actividades.

- En el C.4, quienes proceden del entorno rural, muestran un fuerte apego por sus aldeas, identificándose con ellas como lugar idílico, contrastándolo en ocasiones con elementos considerados negativos del núcleo urbano en el que está el colegio. Pero esta muestra de identidad con el entorno rural inmediato no se traduce en un reconocimiento de su paisaje, más allá del gusto por los prados y el contacto con algunos animales.

- Son contados los casos en los que se muestra una valoración de la localidad mediante la visita medianamente razonada a espacios de naturaleza o histórico-monumentales. De los dos casos que en el C.2 señalan la torre medieval como lugar de visita, una alumna llevaría a su prima *para que*

supiera más cosas sobre la localidad (trad. Narrativa Inicial (N.I.) de C.2-A.1, Febrero 2014).

- Entre lo negativo, también predominan los elementos de la vida cotidiana. Más bien, se suelen mostrar carencias de la localidad, por ejemplo que no haya determinados lugares de ocio. Pero esto no supone un desapego hacia su entorno. Como tampoco lo supone el rechazo que manifiestan hacia ciertos lugares vinculados al paisaje-patrimonio que parecen molestarles en la mayoría porque los temen – el matorral con espinas del monte - y en contadas ocasiones porque se sienten insatisfechos con su deterioro. En este sentido, una pequeña parte del alumnado del C.4, muestra una especial sensibilidad por el deterioro del casco urbano y la suciedad en las calles.

2) Galicia:

- Se siguen valorando mayoritariamente los lugares vinculados al ocio o a un consumo asumido como diversión. Lugo, de manera dominante y alguna otra ciudad o espacio con fines lúdicos, les ofrece grandes centros comerciales, cines o espectáculos diversos.

- En cuanto a la valoración de Galicia, un lugar bastante citado es la playa – en muchos casos sin identificar cual – pero exclusivamente como lugar de recreo vacacional. Pero en el común de las narrativas la identificación con Galicia se hace citando algunos monumentos relevantes – destacando la muralla de Lugo – y aspectos determinantes del paisaje, como el verde, la vegetación, las abundantes playas. Al igual que en el ámbito local, los razonamientos son escasos. En

el caso del C.4, es común la presencia en las narrativas de la palabra paisaje para valorar una profunda identidad gallega, asociada a lo verde y a una abundante vegetación.

Como síntesis de estas primeras narrativas, se puede decir que el común del alumnado muestra una profunda identificación con su entorno y con Galicia. Sin embargo, la identidad local excluye de forma muy considerable el paisaje y el patrimonio, como elementos reales y símbolos propiciadores de originalidad y bienestar. Mientras que la identificación con Galicia se hace mediante la enumeración de monumentos, por los que se siente orgullo al reconocerlos como prestigiosos, y la valoración de algunos elementos de un paisaje bastante estereotipado.

3.1.2. Resultados apreciables durante el proceso de aprendizaje

Se inició la investigación con el conocimiento aportado por las primeras narrativas, en las que el paisaje no tiene cabida, salvando algunos de sus elementos descontextualizados, situándose en otros espacios las preferencias e identidad del alumnado, como se aprecia en la sesión inicial de motivación:

Me sorprendió mucho el hecho de que mientras (...) nos contaba que había visitado estos lugares con sus padres (se refiere a las localidades donde se ubican los otros centros escolares) algún niño se riere, normalmente son niños muy respetuosos, pero ante esta situación yo pregunté cual era el motivo de la risa y uno contestó que para el eso no eran lugares para ir de paseo que el prefería ir a un centro

comercial, a un circo o simplemente quedar en casa viendo una película (trad. Diario Prácticas (D.P.) de C.1-M.F. (Mestre en formación), Abril 2014).

Desde la primera sesión, de carácter motivador, se comprueba como el cambio de metodología se convierte en un aliado del aprendizaje, reforzado al saberse el alumnado partícipe de una experiencia compartida con otros escolares, pero también al poder participar de una forma más activa en la construcción del conocimiento. Los maestros en formación se sorprenden de los efectos producidos por este nuevo contexto recogéndolo en sus diarios de prácticas: *...su atención y tranquilidad se mantenía tanto con las maestras delante como cuando estaban ausentes, algo que no ocurría en el día a día...*(trad. D.P. de C.2-M.F., Abril 2014). *A pesar de que es una clase que no tiene buen comportamiento, hoy demostraron todo lo contrario.* (trad. D.P. de C.4-M.F., Abril 2014). *La actitud (...) fue muy buena (...) tenía algo de miedo porque al estar sola en clase y ver que apenas podía influir en la nota pues que no les interesase* (trad. D.P. de C.1-M.F.).

Es necesario destacar que la variación en la metodología permite tanto la manifestación de algunos talentos individuales, como la integración de quienes tienen más dificultades de aprendizaje o simplemente muestran reticencia o incapacidad para adaptarse al modelo de clase tradicional. Como sucede con un niño con dislexia, habitualmente desconectado de las actividades cotidianas, cuya actitud *fue muy buena y fue uno de los alumnos más brillantes de toda la clase* (trad. D.P. C.1-M.F.). Nos situamos pues, en lo que consideramos

un escenario propicio para que se incrementen los resultados y comprobamos que:

1) Afloran conocimientos acumulados de los que el alumnado no es consciente o no valora por su escaso o nulo empleo posterior. Incluso en algún caso la maestra *hasta se sorprendió de lo que sabían* (trad. D.P. de C.4-M.F.).

2) El alumnado de primaria quiere aprender:

En una clase normal, a la hora de escoger voluntarios para hacer una serie de ejercicios, nadie quiere salir. Todo lo contrario pasó aquí, a medida en que avanzaba la clase eran cada vez más los que participaban, preguntaban... creándose en ellos la curiosidad y las ganas por aprender. Aunque (...) no es una clase fácil de llevar (...) el tema les gustó y todos tenían interés. (...) Cada vez que nos deteníamos en un elemento, salían gran cantidad de preguntas, hasta en algunos casos la imaginación cobraba fuerza (...) los llevaba a situarse en otra época de la historia. . (trad. Reflexión Final Individual (R.F.I.) de C.4-M-F., Abril, 2014).

Este interés por el aprendizaje, se eleva a un nivel exponencial en la salida de campo en la que demuestran ganas y capacidad para explorar, indagar, plantear preguntas y proponer respuestas pero, además, una vez concluida, no son pocos los que manifiestan la voluntad de volver por su cuenta, y lo acaban haciendo, para seguir reconociendo algunos de esos paisajes tan próximos pero hasta ahora tan alejados para ellos. Como se evidencia en el caso del C.2 (D.P. de C.2-M.F.), ya que de un total de dieciocho – se suma a la salida el grupo de 3º - solo 4 alumnos habían visitado con anterioridad la torre medieval,

reseñada como el principal elemento arquitectónico de la localidad, y lo habían hecho sin vinculación a la escuela ni a ninguna actividad educativa centrada, o cuando menos relacionada, con la historia o el patrimonio.

3) Demuestran preocupaciones. Quizás la más generalizada es el cuidado del medio ambiente, cuyo deterioro les genera gran insatisfacción, llegando a expresar, aunque sea a media voz, opiniones tan contundentes como aquí la gente es algo sucia (trad. D.P. de C.4-M.F.). En su diario, C.2-M.F. sostiene que llegados a ese punto demostraban *una conciencia plena del paisaje, como si los estuviesen dañando o buriendo a ellos...* Todos los diarios recogen manifestaciones de indignación ante la contemplación de los efectos de los incendios en las Fragas do Eume o el Monte Pindo o la visión de la costa petroleada tras el desastre del Prestige, hecho desconocido para la mayoría, impactándoles que muchas personas acudiesen como voluntarias para limpiar playas y acantilados, produciéndose un momento tremendamente emotivo en el aula del C.4, al comentar un niño que sus padres estaban entre esos voluntarios, provocando el aplauso espontáneo de sus compañeros, los mismos que, también sin indicación alguna, en la salida de campo procedieron a limpiar un espacio de desperdicios.

4) Redimensionan paisajes o espacios patrimoniales concretos tras empatizar con protagonistas de diferentes acontecimientos históricos por los que toman partido abiertamente. Así, para el alumnado del C.2, un espacio sin singularización alguna en el paisaje local, cobra

especial relevancia al entenderlo como escenario de una matanza en el contexto de la Guerra Civil. C.2-M.F. recoge en su diario: ... *una cuestión que les llegó muy al fondo, muy dentro. No pensé que fuesen a reflexionar tanto y tan bien respecto a esto.* Por otra parte, el alumnado del C.3 en la sesión motivadora, precedente a la salida de campo, mostró su enfado al comparar el estado de la torre medieval de la localidad con la situación de las del C.2 o C.4. Pero en la salida de campo... *hablamos de los Irmandiños (...) todos se sintieron Irmandiños. Entonces el hecho de que nuestro castillo esté prácticamente destruido perdió transcendencia, porque había sido mandado derribar por el abuso de los Parga a sus vasallos* (D.P. de C.3-M.F., Abril 2014).

5) Aprenden, incluso de forma sorprendente, ya que además de asimilar informaciones concretas son capaces de llegar a un entendimiento más profundo. Así, en una relación conjunta de lo aprendido dicen literalmente... *vimos la ampliación de los muros con cemento, dañando el patrimonio y el paisaje* (trad. D.P. de C.2-M.F.). También en el transcurso normal de la clase suceden cosas como estas: ... *“mi casa está restaurada y yo la enseñaría”, a lo que respondieron todos “(...) tiene razón”. Pero (...) otro dijo: “pues yo tengo un piso y no lo enseñaría, no lo veo importante, no es patrimonio”* (trad. D.P. de C.4-M.F.); o que un alumno pregunte: *¿por qué nos enseñas el paisaje si lo vemos todos los días?* Y otro se adelante a responder: *lo vemos siempre pero nunca nos paramos a analizarlo* (trad. D.P. de C.4-M.F.); o que una alumna, al hilo de un debate suscitado al afirmar un compañero que *un paisaje es bonito si hay gente,*

concluya que *cada momento tiene un paisaje indicado* (D.P. de C.3-M.F.).

Se han citado aquí casos singulares, pero en un sentido colectivo se puede decir que en los cuatro centros el proceso de aprendizaje ha sido exitoso, especialmente en cuestiones más profundas que la simple acumulación de datos. En este sentido, parece que han desarrollado más capacidades para observar y analizar el paisaje y, entre otras cosas, son capaces de trascender de los manidos adjetivos grande y bonito para cualificarlo; de entender que todos sus elementos son valiosos, de asumir la integración de elementos naturales y culturales o de saber que están en constante transformación, ya que los paisajes han cambiado, cambian y cambiarán. También han dado un gran paso en la sensibilización hacia el paisaje, valorándolo, entrando en la senda de su concepción como patrimonio y dándole significado a los paisajes cercanos. En definitiva, se ha contribuido a desarrollar su competencia social y ciudadana.

3.1.3. Las nuevas narrativas: resultados y valoración

Sin aviso ni preparación previa, se solicitó al alumnado unas nuevas narrativas con idéntico tema al de las realizadas al inicio de la propuesta. La evolución experimentada se muestra al contrastar los resultados de estas nuevas narrativas (N.F.) con los de las primeras (N.I.) (Tablas 4a, 4b, 5a y 5b).

ENSEÑARÍAN	C.1 (n=15)		C.2 (n=9)	
	N.I. (%)	N.F. (%)	N.I. (%)	N.F. (%)
Espacios relacionados con la vida cotidiana	78,6	26,7	100	55,5
Espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje	6,7	0	44,4	22,2
Espacios naturales	66,7	80	11,1	88,8
Espacios histórico-monumentales.....	46,7	93,3	22,2	88,8
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio con explicaciones razonadas	6,7	66,7	0	77,7

Tabla 4a. Comparativa narrativas iniciales/finales de lo que enseñarían los escolares de los cuatro colegios (C.1 y 2).

ENSEÑARÍAN	C.3 (n=11)		C.4 (n=23)	
	N.I. (%)	N.F. (%)	N.I. (%)	N.F. (%)
Espacios relacionados con la vida cotidiana	81,8	0	91,3	100
Espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje	27,3	40	69,6	12,5
Espacios naturales	63,6	100	91,3	100
Espacios histórico-monumentales.....	63,6	90	52,2	79,2
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio con explicaciones razonadas	45,5	100	21,7	75

Tabla 4b. Comparativa narrativas iniciales/finales de lo que enseñarían los escolares de los cuatro colegios (C.3 y 4).

El primer aspecto que cabe reseñar es que los ítems que denotan una escasa valoración del paisaje pierden protagonismo, mientras que los

que ponen de manifiesto un interés por este aumentan su presencia. Los espacios de la vida cotidiana o los de naturaleza (la playa) vinculados al ocio, tanto en sentido positivo como negativo dejan de ser el foco de atención. Salvo en el caso de C.4, cuyo centro urbano, con más posibilidades de distracción, sigue mostrando un poderoso atractivo. Sin embargo, al igual que en los otros colegios, aumenta de forma radical, tanto el interés en mostrar espacios vinculados al paisaje-patrimonio con explicaciones razonadas como la negativa a enseñar algunos de estos demostrando una crítica a su deterioro, o lo que es lo mismo, una sensibilización hacia la pérdida patrimonial. En este último aspecto solo el C.3 mantiene un perfil mas bajo, acorde con unas narrativas más proclives a resaltar lo positivo.

También es de destacar como el interés en enseñar espacios naturales, en general ya alto en las primeras narrativas, aumenta aún más sus porcentajes, en consonancia con los lugares trabajados en la salida de campo y en las sesiones en el aula. Y en este sentido es aún mucho más notorio el gran incremento de los espacios histórico-monumentales. Al mismo tiempo, aunque en mucha menor proporción, ambos tienden a aumentar sus porcentajes como espacios que no interesa enseñar, lo cual no debe interpretarse como algo negativo sino que pone de manifiesto como el alumnado incorpora lo aprendido mostrando una sensibilidad hacia el paisaje, no siendo algunos apreciados por lo que las imágenes vistas en el aula le transmiten. La soledad o el exceso de piedras, entre otros

elementos son tan fascinantes para algunos alumnos como desazonadores para otros.

Al igual que con las narrativas iniciales, más allá de la madurez en lo redactado, no se aprecian grandes diferencias entre los distintos cursos. Si bien es cierto, que de los cuatro alumnos de tercero del C.3, tres desde el comienzo de la propuesta mostraron más propensión a desconectarse del tema, mientras uno incluso pedía silencio a sus compañeros. Otros matices al respecto de estas diferencias entre cursos se detallan en las siguientes líneas en las que, como en las primeras narrativas, abordaremos un análisis y una reflexión distinguiendo el ámbito local y el conjunto de Galicia.

1) Ámbito local:

- En las Narrativas Finales muestran su valoración e identificación con lo local a través de elementos del paisaje-patrimonio del entorno. Sus ríos, sus bosques y sus monumentos, son lugares dignos de ser enseñados adquiriendo cualidades y significados nuevos, desde el ya recurrente adjetivo bonito hasta el peso de la historia. Sobre elementos de la vida cotidiana antes referenciales, un alumno de 11 años sintetiza lo que todos parecen haber asimilado, sin llegar a explicarlo por escrito, al sostener que no enseñaría el supermercado por no parecerle ya importante (Trad. N. F de C.1-A.3, Abril 2014).

La identidad local se asume ahora asociada al paisaje y al patrimonio que propician un entorno original y una mejor calidad de vida. Pero el paisaje y el patrimonio próximo, además de más implícitos

en las nuevas narrativas, también son términos ahora mucho más explícitos, en mayor número el primero. Incluso en dos casos en los que se vuelve a citar la casa como lugar referencial, en uno se justifica vinculándola al interés del paisaje circundante y en otro porque desde ella se puede ver la puesta de sol.

NO ENSEÑARÍAN	C.1 (n=15)		C.2 (n=9)	
	N.I. (%)	N.F. (%)	N.I. (%)	N.F. (%)
Espacios relacionados con la vida cotidiana	60	40	66,5	55,5
Espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje	26,7	6,7	22,2	0
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio	13,3	33,3	0	22,2
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio demostrando crítica a su deterioro	26,7	60	11,1	66,6

Tabla 5a. Comparativa narrativas iniciales/finales de lo que no enseñarían los escolares de los cuatro colegios (C.1 y 2).

- Entre lo negativo, lo que no quieren enseñar, se imponen las actuaciones que dañan el paisaje-patrimonio local. Lo que motiva que ciertos espacios estén sucios, algunos arroyos *contaminados* o edificios históricos alterados por obras particulares. Idéntica crítica se muestra para el conjunto de Galicia, donde, en la mayoría de los casos sin citar lugares en concreto, se huye, no se

enseñan, los espacios deteriorados, no por el paso del tiempo, sino por la irresponsabilidad humana.

2) Galicia:

- En el mismo sentido que para el ámbito local, en la Narrativas Finales el interés en buscar en las ciudades gallegas ocio y consumo se vuelve más residual. Tendencia tan generalizada como poco razonada y que una alumna expresa así, pudiendo servir de altavoz de un pensamiento colectivo: *No les enseñaría centros comerciales porque ya los hay en el lugar del que vienen* (trad. N. F. C.1-A.2, Abril 2014).

NO ENSEÑARÍAN	C.3 (n=11)		C.4 (n=23)	
	N.I. (%)	N.F. (%)	N.I. (%)	N.F. (%)
Espacios relacionados con la vida cotidiana	45,5	0	13	4,2
Espacios naturales con fines ajenos a la valoración del paisaje	9,1	0	8,7	4,2
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio	9,1	20	17,4	8,3
Espacios vinculados al paisaje-patrimonio demostrando crítica a su deterioro	9,1	10	13	54,2

Tabla 5b. Comparativa narrativas iniciales/finales de lo que no enseñarían los escolares de los cuatro colegios (C.3 y 4).

- La identificación con Galicia ya no se expresa ahora mediante la simple enumeración de unos pocos monumentos prestigiosos y la exaltación de algunos elementos de un paisaje bastante estereotipado. Se hace mediante la incorporación

razonada de los espacios aprendidos en el aula, lo que permite valorar un territorio ya no solo verde y con playas, sino rico en contrastes, ya sea dentro de un mismo espacio, como las dunas de Corrubedo – les fascina la diferencia tan próxima entre la arena y la laguna - o los cañones del Sil – donde llama su atención lo contrastado de las laderas de solana y las de umbría , o entre espacios diversos como el Monte Pindo o la playa de Augas Santas (Catedrais), ambos protagonizados por la piedra pero totalmente distintos. También sus narrativas indican que han asimilado nuevos espacios histórico-monumentales, más allá de la catedral de Compostela o la muralla de Lugo, cobrando nuevo sentido los castros, poblados prerromanos cuyos restos son parte indisoluble del paisaje gallego, antes invisibles y ahora recurrentes como lugares dignos de visita.

La muy común valoración de los castros de forma genérica o indicando desde un modesto castro local u otros castros reputados, alentada por la reflexión en el aula ante la imagen del simbólico Castro de Baroña, nos sitúa en un camino mucho más trascendente dentro de este proceso que se ha llevado a cabo. Ya que las narrativas indican que se ha producido algo aún más importante que la asimilación de los espacios aprendidos – en algunos casos incluso desaconsejando su visita por no ser compatibles con sus gustos estéticos – que es la capacidad de, con todo lo aprendido, redimensionar lugares ya citados en las primeras narrativas – así la muralla de Lugo cobra nuevos significados – e incorporar espacios ausentes antes y que ahora de forma razonada se consideran

dignos de visita por sus cualidades paisajísticas-patrimoniales. En definitiva las narrativas finales evidencian que incorporan lo que se ha trabajado, reafirman lo ya conocido y se aventuran a señalar de forma argumentada nuevos espacios que han aprendido a poner en valor.

Pero, a pesar de estos resultados positivos, una perspectiva más exigente permite observar que, en su conjunto, en las narrativas no ha aflorado todo lo aprendido. Es decir, que nos consta que hay conocimientos y sensibilidades en torno al paisaje-patrimonio que surgirían a través del diálogo o del debate, pero que no han sido plasmadas a través de la expresión escrita. De esta manera, los escolares del C.2, olvidan en ellas un lugar que les había resultado especialmente emotivo por los asesinatos de la Guerra Civil, mientras que los del C.3, que habían revalorizado su destartalada torre medieval como producto de la rebelión Irmandiña frente a la nobleza, sólo en un caso se hace alusión a ello en un escenario general en el que frente al interés por enseñar distintos espacios de Galicia, lo local pierde protagonismo y, por tanto, sólo en tres narrativas se elige la torre. No deja por tanto de ser curiosa esta diferencia entre el alumnado del C.3, menos sensible hacia lo local en sus escritos que el de los colegios restantes. En el polo opuesto se sitúa el caso del C.1, donde vemos como, partiendo de una situación en la que algunos alumnos se reían ante la idea de visitar el entorno de los otros centros escolares, ahora en dos narrativas entre sus preferencias eligen, en el caso de una alumna de 11 años las torres representativas de las localidades donde se ubican

el C.2 y el C.3 (N.F. de C1-A.4, 2014) y en el de un alumno de 10 años el río y el molino representativo de la localidad del C.3 *porque es muy relajante y precioso* (Trad. N.F. C.1-A.1, 2014).

Para concluir este apartado de resultados en el que se observan la adquisición de capacidades sociales por parte del alumnado, nada mejor que hacerlo con tres narrativas de las cuatro representativas del alumnado de 6º, en las que se sintetizan la preocupación general por la conservación del paisaje-patrimonio y la capacidad de incorporar otros espacios o dar nuevos significados a los conocidos. En este sentido, la playa de Nemiña, trabajada en clase como ejemplo del vertido del petrolero Prestige, lejos de no querer ser enseñada – lo que entraría dentro de la lógica del común de las narrativas como muestra de crítica o desagrado – es elegida como lugar de visita *porque es muy peculiar* (Trad. N.F. del C.1-A.3), *porque muchas personas ayudaron a limpiarla* (Trad. N.F. de C.1-A.4) o porque *vinieron personas de todo el mundo a ayudar y se formó una fundación llamada Nunca Más* (Trad. N.F. de C.1-A.2). Se pone, pues de manifiesto, la capacidad de desarrollo de la competencia cívica de un alumnado de primaria, capaz de visualizar un paisaje, como un espacio digno de ser convertido en patrimonio como lugar de memoria y no solo de un desastre medioambiental sino de la respuesta ciudadana ante este hecho. El alumnado de 6º, no hace más que volcar y reconsiderar en sus narrativas un paisaje y un acontecimiento capaz de despertar conciencias en todos los cursos.

3.2. Resultados de la experiencia en maestros en formación

... en el Practicum I del año pasado, así como este, había tenido la oportunidad de impartir clase con ayuda del libro de texto, ahora iba a enfrentarme a los niños sin ningún tipo de manual ni actividades cerradas prefijadas (R.F.I. de C.3-M.F.).

Estas palabras reflejan la sensación de reto personal que los cuatro alumnos han tenido al llevar a cabo esta experiencia. Reto ante unos métodos que los alejan de las rutinas y ante un tema que valoran como de gran interés pero reconocen y temen en cuanto a su complejidad para desarrollar en el aula con un marco temporal limitado. Sin embargo, ese reto, siguiendo sus diarios de prácticas (D.P.), sus reflexiones finales individuales (R.F.I.) y su reflexión final colectiva (R.F.C.), ha supuesto para ellos una oportunidad para sentirse y ser más competentes profesionalmente, poniendo en práctica lo aprendido y aprendiendo en la práctica, lo que incluye también interactuar con los maestros en ejercicio o reflexionar colectivamente sobre el proyecto.

3.2.1. Competentes con el aprendizaje previo, la acción colaborativa y el tema del paisaje

Tanto en el debate que da lugar a la reflexión colectiva sobre su experiencia docente, como en su plasmación por escrito, podemos apreciar que los alumnos de Formación de Profesorado consideran básico para el desempeño de la propuesta su aprendizaje previo en el aula, destacando incluso

detalles y situaciones producidas durante las clases aparentemente anecdóticas pero a las que dan gran importancia, como el simple hecho de la capacidad del profesor de improvisar una sesión amena al haber fallado los medios técnicos.

En su reflexión colectiva final analizan la docencia que se les impartió. Además, de lo aprendido sobre el paisaje, destacan otros aspectos como el haber tomado conciencia de su desconocimiento de los paisajes de Galicia; la necesidad de conectar pasado y presente, *conexión con la realidad que para nosotros es vital*, conseguida con el uso de un vocabulario y ejemplos adecuados; presentar problemas mediante preguntas que promuevan la reflexión y facilitar la participación; fomentar trabajos que traspasen *la línea burocrática a la que estamos acostumbrados* como un *ejercicio de creatividad y autonomía...*

A través de su experiencia y a partir de las respuestas de los maestros en ejercicio, se refuerza su percepción de la necesidad del trabajo colaborativo. Aspecto que reconocen como muy poco trabajado en los colegios aunque algunos maestros lo consideran esencial aunque poco realista porque *la falta de coordinación entre maestros es uno de los grandes problemas que existe hoy en la educación (...)* *considero que debería ser obligatorio (...)* *hay mucho problema haciendo este tipo de cosas, entre el profesorado, básicamente* (Trad. Entrevs. C.1-M.E y C.3-M.E, 2014). Al mismo tiempo estas reflexiones suponen un reto para su ejercicio profesional, proponiéndose mantener esa experiencia colaborativa entre ellos y llevarla a los centros en los que ejerzan (R.F.C.).

Al igual que lo aprendido en el aula y la acción colaborativa poco frecuente, también han podido reconocer el paisaje y su proyección como patrimonio, como un tema altamente significativo para el alumnado de primaria, lo que ha redundado en beneficio de su experiencia docente. En definitiva, han percibido como, en este sentido, la reacción del alumnado de primaria no ha sido muy diferente a la que ellos mismos habían tenido en la Facultad ante un tema que pronto aceptaron como muy atractivo tanto para adentrarse en su conocimiento como en su plasmación didáctica.

Prueba de la acogida del tema en las aulas de primaria es que para hacer más amenas las sesiones tercera y cuarta, en las que se trabajaría fundamentalmente con imágenes, idearon una presentación en la que estas se combinaban con personajes de ficción sobradamente conocidos y apreciados o dibujos graciosos, pero, todos comprobaron que, más allá de la lógica sorpresa inicial se impuso el interés suscitado por los elementos patrimoniales (R.F.I. de C.4-M.F.).

3.2.2. Competentes en la práctica

En la Reflexión Final Colectiva, en la que añaden en el título *Como aprendemos*, se enfatiza tanto en el aprendizaje previo y la acción colaborativa como en la interacción con sus maestros tutores, aspecto que se abordará más adelante, pero obvian una síntesis colectiva de lo aprendido en el aula por considerar que esto ya es apreciable en sus Diarios de Prácticas o en su Reflexión Final Individual. En ocasiones hacen descripciones de hechos que están

contribuyendo a su propia competencia docente, aunque no se produce una traslación del plano práctico al intelectual. Nos centramos en tres cuestiones en las que, como acontece con el tema del paisaje, es difícil disociar lo emocional de lo intelectual:

1) La sensación que todos han tenido de tener la clase entregada. Comprobando como el esfuerzo en diseñar y desarrollar un adecuado programa de actividades prescindiendo de las rutinas convencionales, les ha permitido interactuar con su alumnado de una forma diferente a la que había sido común en su práctica precedente. *En definitiva, podía observarse que todos estábamos pasándolo bien. Por lo tanto, yo también me encontraba un poco más suelto y era capaz de guiar con relativa suficiencia a los alumnos y alumnas* (Trad. D.P. de C.2-M.F.).

2) Han evolucionado considerablemente en su aprendizaje para enseñar, siendo conscientes que la mejora de sus competencias conlleva el desarrollo de las capacidades de su alumnado. En este sentido, han podido caminar por nuevas rutas que difieren de la mera exposición y que les han obligado a partir de las ideas e intereses del alumnado para proyectar sus explicaciones; hacer las clases dinámicas, cambiando constantemente los focos de atención (una imagen, una pregunta, la ventana...); utilizar materiales significativos; saber establecer un adecuado balance entre la exposición-aportación de conocimiento y el establecimiento de vínculos afectivos entre el alumnado y el objeto de estudio; alentar preguntas y opiniones aunque erradas ya que permite que desaparezca el temor del alumnado a expresar sus

opiniones y orientan la práctica docente. Todo esto se traduce en:

... una forma motivante e interdisciplinar de ver la escuela, que les otorga confianza y fuerza a los alumnos, para que sientan que pueden pensar por ellos mismos, investigar por ellos mismos, interpretar por ellos mismos, relacionar ideas y conceptos por ellos mismos... Aprender a aprender y aprender a expresarse y construir conocimiento (R.F.I. de C.3-M.F.).

3) Han tomado conciencia sobre la importancia de poner en valor ante el alumnado el tema a tratar, el paisaje-patrimonio, acabando, en unos casos, con el establecimiento de una frontera entre lo que conocen y lo que valoran, o en otros, abordando un proceso conjunto de valoración y conocimiento. Aspecto valorado muy positivamente en todas las entrevistas por sus maestros tutores:

... que el alumnado vea que es algo con lo que convive diariamente que en muchas ocasiones no aprecia obviamente porque nunca fue valorado por nadie a lo mejor ni por la familia, ni por el entorno, muchas veces ni por la escuela. Entonces una vez que se pone en valor, aparece la valoración, por lo que me parece que si que se consiguió que es muy importante, que es esencial (Trad. Entrev. C.1-M.F a M.E.).

También han podido constatar que cuando el alumnado toma conciencia de su desconocimiento de un tema, se consiguen relevantes resultados. Así en el C.1, al dudar los alumnos sobre su verdadero conocimiento de Galicia, uno de ellos aclara: *también pensábamos que conocíamos la provincia de Lugo y yo no sabía ni que en Parga había una torre y voy todos los*

domingos a la feria (Trad. D.P. de C.1-M.F.) Y junto a esta capacidad crítica, escuchar reflexiones como esta: ¿pero entonces si llegaron a estar así algún día acabarían por desgastarse por completo y se terminarían rompiendo y dejará de ser la playa de las catedrales no?. O ver la actitud, no única, de este alumno: ¡Ah, por cierto! En mi pueblo hay un castro, pero no es igual a los que vimos. Este está sin excavar (...) Al hablar de los castros en clase, y como no queda lejos de mi casa, en las vacaciones fui a verlo (Trad. D.P. de C.4-M.F.).

A este respecto, C.3-M.F. escribe en su Diario unas palabras harto elocuentes sobre el desarrollo de la experiencia: *... creo que mis compañeros de proyecto y yo estamos logrando, no solo que el alumnado aprenda conceptos sobre el paisaje, si no que sepa usarlo como fuente de disfrute y de aprendizaje. Logros corroborados por los maestros tutores y de los cuales también se sienten partícipes: Yo pienso que lo conseguimos, aunque los niños son muy pequeños yo les vi interés, y vi que se quedaron con cosas concretas (Trad. Entrev. de C.2-M.F a M.E.).*

3.2.3. Competentes dialogando e interactuando con los maestros en ejercicio

Al igual que destacan la formación previa como un soporte necesario para abordar con mayores garantías su práctica docente, esta también se ve reforzada al interactuar con los maestros en ejercicio. No tanto por lo que puedan aportar en cuanto al tema concreto del paisaje-patrimonio – aunque en algunos casos han contribuido muy eficazmente al mejor conocimiento de muchos aspectos del entorno – sino porque, a través de la

observación de su trabajo diario y del diálogo habitual, han podido extraer elementos positivos para su capacitación como docentes, así como otros que consideran mejorables. Siendo el que más inciden el que *muchas veces empleen una metodología que para nada nos agrada, son el fiel reflejo del traslado de la teoría que se nos inculca ahora en nuestra presente etapa de formación* (Trad. R.I.C.). Han comprobado como, en líneas generales, el libro de texto sigue marcando el ritmo del aula o algunas materias cobran un exceso de protagonismo, como refleja en su diario de prácticas C.1-M.F, al advertir la prioridad en el aula de la asignatura de matemáticas. A pesar del distanciamiento en cuanto al método que consideran deseable, valoran positivamente los conocimientos prácticos que los maestros en ejercicio tienen de las aulas ya que *coincidimos en señalar que nos aportaron técnicas y destrezas que nos permitieron tener un conocimiento más amplio tanto del alumnado como del contexto del aula, que tendrían su valor para transmitir el proyecto* (Trad. R.F.C.). Como refleja C.3-M.F. en su Diario de Práctica, al referirse a lo acontecido en la primera sesión:

Habitualmente están colocados en las mesas de manera que cada alumno más o menos atento y disciplinado forma pareja con otro que no lo es tanto. Para que uno tire de otro e incluso se ayuden en los ejercicios. Pero con el propósito de que pudiesen ver mejor las diapositivas, les dejé que escogiesen sitio al estar los pupitres de tercero escorados a la derecha. ¡Qué alegría me dio verlos a todos tan cerca de mí y tan contentos, sentados cada uno con su mejor amigo al lado!

Sin embargo, ahora me doy cuenta de que modificar esta organización del aula no fue un acierto, porque se rompió el equilibrio. Este hecho me obligó a estar más de lo que quisiese atento a que el grupo de más despistados escuchase y mantuviese la atención. Dos revoltosos no se suman, parecen multiplicarse. Lo tendré en cuenta para las siguientes sesiones.

Aún así, en cuanto empezamos con la proyección de las diapositivas demostraron mucho interés. ¿Quiénes y cómo serán esos niños de los otros colegios?

Pero el aspecto más novedoso e interesante que se ha detectado es que, el alumnado de practicum integrado en una propuesta innovadora puede suponer un revulsivo para un colectivo de docentes no cerrados a otras posibilidades de ejercer su práctica, pero por distintos motivos, instalados ya en unas rutinas difíciles de alterar sino existe un mecanismo lo suficientemente atractivo para que esto se produzca. Así se puede deducir tanto de los Diarios de Prácticas como de las entrevistas realizadas, donde no sólo queda reflejada la actitud colaborativa e interesada del maestro tutor, sino que se comprueba como otros muestran disposición a formar parte de la experiencia. Una maestra de otro curso del C.2 no dudó en pedir permiso al alumno en prácticas para poder participar con su grupo en la salida de campo. Uno de los maestros tutores reconoce que por gustarle menos el conocimiento del medio *a lo mejor yo no trabajo todo lo bien que la tenía que trabajar y, aunque intenta que los niños valoren también su entorno, sostiene que todavía tenía que dedicarle más tiempo, poniendo un elocuente ejemplo: el castillo, estábamos*

cansados de verlo desde la clase pero aún no habíamos ido a él (Trad. Entrev. de C.2-M.F. a M.E.).

3.2.4. Competentes reflexionando sobre la práctica

Tanto su propia experiencia, como lo que han observado al interactuar con los maestros en ejercicio, posibilita que los maestros en formación sean realmente conscientes de la importancia de la investigación en didáctica. Al comprender que el aula es también el laboratorio en el cual ensayar un proceso de enseñanza-aprendizaje que redunde en una mejor docencia. En este sentido esta experiencia les ha hecho doblemente competentes ya que a la competencia en la práctica se suma la idea de que pueden también ser investigadores, colaborando en equipos que hagan su trabajo cotidiano tan efectivo como ameno.

Evidentemente, para que se sintiesen partícipes de la propuesta más allá de la de por si valiosa oportunidad para llevar a cabo una práctica innovadora, se establecieron mecanismos de integración, como, entre otras cosas, no ofrecerles una idea totalmente cerrada sino que pudiesen hacer sus aportaciones, así como que tuviesen total libertad para elegir los materiales con los que iban a trabajar o programar las sesiones para abordar la acción colaborativa. Por supuesto también se les solicitó que, una vez llevada a la práctica, reflexionasen sobre la propuesta, y, si lo consideraban oportuno, hacer constar por escrito todos aquellos aspectos que la mejorasen. El resultado es altamente satisfactorio, señalando

cuestiones que redundan en la calidad de las sesiones, mediante actividades que estimulan el conocimiento y la creatividad. Por ejemplo, contar historias referidas a diferentes paisajes y que al ser descritos, sean capaces de identificarlos o debatir sobre sus paisajes ideales, argumentando con que elementos les gustaría convivir. Pero también indicando aspectos que atañen a la totalidad del proyecto, como dar la oportunidad al alumnado de evaluar la actuación o involucrar a más profesores y padres. En el primer caso, presentándoles la propuesta para que puedan adaptarla a sus grupos y en el segundo, entregarles las narrativas para que observasen el proceso de mejora y que expresasen una opinión sobre la propuesta.

3.2.5. Competentes en la autocrítica y la crítica

Cualquier profesional que pretende ser competente debe tener una visión crítica de su práctica para poder mejorarla. Es necesario pues para el maestro conocer sus debilidades ya sea mediante la autoevaluación o las opiniones externas. Caminos seguidos en esta propuesta en la que los maestros en prácticas documentan situaciones o aspectos de su actuación considerados mejorables y hacen un balance crítico de esta en su conjunto, sometida también a la crítica de los maestros en ejercicio, cuya visión, como se desprende de sus entrevistas, es positiva, acorde con los resultados conseguidos con el alumnado.

Sin embargo no por eso dejan de constatarse errores de distinto calibre o situaciones que merece la pena comentar. Algunos son fallos que se han

podido subsanar en el transcurso de la actuación. C.2-M.F. o C.3-M.F. reflejan su tendencia inicial, aunque posteriormente bien reconducida, de utilizar un vocabulario en exceso complejo, cuestión también indicada en la entrevista por el tutor del segundo, al recordar que el cometió el mismo error cuando empezó a trabajar. Otros son de mayor calado, como recoge C.1-M.F. en su diario de prácticas refiriéndose a un momento puntual de su salida de campo:

Yo la verdad es que no tenía ni idea y gracias al profesor que comenzó a explicarles (...) Aquí me di cuenta que hacer una salida de campo es mucho más difícil de lo que parece porque debes saber y conocer muchas más cosas de las que vayamos a enseñar a los niños, ya que en cualquier momento pueden hacer una pregunta...

Una situación especialmente destacable, al ser compartida por tres de los cuatro maestros en prácticas, se produce durante la sesión en la que trabajan con elementos patrimoniales. C.1-M.F., C.2-M.F. y C.4-M.F. coinciden en señalar mayores dificultades para desarrollar la sesión, indicando algunos que parece que llegan menos a sus alumnos y estos se distraen en mayor número y otros que son ellos mismos los que se sienten raros, con menos fluidez. Lo contrario que le sucede a C.3-M.F., que no sólo se encuentra muy cómodo sino que logra la completa atención de su alumnado y comenta en su diario:

... por lo que había escuchado de mis compañeros de proyecto (llevaron a cabo la sesión con anterioridad) había sido la sesión que menos les había gustado (...) preparé un plan alternativo (...) El momento de actuar me

lo dio J. cuando dijo que “las fotos de ayer eran mejores”, al salir la foto del Monasterio de Samos (...) Así que motivé a los niños con dos premios (...) El primero era un cuento resumen de cómo el maíz y la patata influyeron en gran medida en el paisaje que tenemos hoy en día como herencia...

Palabras que no solo ponen en valor la acción colaborativa, que en este caso permite adelantar acontecimientos, sino que además evidencian que una correcta utilización del conocimiento histórico redundará en una práctica docente más amena. Pero eso solo se puede llevar a cabo con una adecuada preparación y, en este sentido, C.3-M.F. cuenta con una ventaja respecto a sus compañeros, ya que a diferencia de ellos, tiene un especial interés por las ciencias sociales y concretamente por la historia.

Madurar estas y otras experiencias surgidas con la práctica, lleva a que en su Reflexión Final Colectiva sostengan categóricamente, *nuestra preparación no es la suficiente*, exigiéndose mucho más tanto en lo que se refiere al conocimiento del tema, como a los recursos metodológicos para desarrollarlo, cuestiones en las que, una vez finalizada la propuesta, han decidido seguir trabajando de cara a actuaciones futuras, demostrando que, en este caso la autocrítica va acompañada de medidas transformadoras.

Sin embargo este espíritu crítico, no ha sido suficiente para descubrir un error que se puede apreciar en varios Diarios de Prácticas, concretamente en la sesión dedicada a reflexionar sobre los paisajes naturales. Así ante el interés del

alumnado de que se les confirmase si la playa de Rodas (Islas Cíes) estaba considerada la mejor del mundo, con el ánimo de poner en valor el paisaje gallego aceptaron sin someterla a crítica esta aseveración, desaprovechando una oportunidad para abordar el paisaje lejos de los patrones consumistas que contribuyen a su deterioro. Un error en parte lógico sobre el que van a tener que reflexionar para que los tópicos u otros mensajes inciertos o confusos pero de impacto o calado social no se integren como certezas en el ámbito educativo.

4. Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos y la forma en que se ha desarrollado, nuestra valoración de esta experiencia es muy positiva. Convencimiento que se ve reforzado por la aceptación que ha tenido por parte de escolares, maestros en formación y maestros en ejercicio. En el primero de los casos, constatamos esta buena valoración con la actitud positiva en las clases, su aprendizaje y sus constantes muestras de satisfacción verbalizadas o escritas en las narrativas. Sirva como ejemplo este comentario de un alumno sobre la salida de Campo: *corrimos, jugamos, aprendimos muchas cosas sobre el patrimonio y me gustaría volver* (Trad. R.F.I. de C.4-M.F.). Pero quizás el caso que mejor calibre esta valoración de la propuesta, es el de un alumno cuya actitud en clase fue siempre de distanciamiento respecto a la actividad, negándose incluso a participar cuando se le solicitaba (D.P. de C.1-M.F.). Sin embargo, la comparativa entre sus

narrativas inicial y final demuestra que ha seguido con atención la propuesta y ha captado el valor del paisaje como patrimonio, pasando de tener como elemento de visita referencial la ferretería de su localidad a proponer, entre otros espacios dignos de visita, la playa escenario del trabajo de los voluntarios contra la marea negra. Y como ejemplo opuesto, el de un alumno del C.3 con excelentes resultados académicos, que sabiendo que esta experiencia no iba a ser objeto de evaluación formal, no se implicó tan activamente en ella, siendo sus resultados más pobres que los obtenidos por el común de sus compañeros. Ejemplos que, más allá de esta experiencia, nos deben hacer reflexionar sobre el significado del propio sistema educativo.

Los maestros en formación, comparten con su alumnado esta valoración positiva de un proyecto que les ha permitido actuar en el aula con pleno protagonismo. Cosa que, como han podido comprobar y comentar, no ha sucedido con el común de sus compañeros y compañeras de curso. ¿Qué mejor valoración que sus ganas de continuar desarrollando el proyecto?

Las entrevistas a los maestros en ejercicio, responsables de las aulas donde se ha desarrollado la propuesta, reflejan una idéntica valoración positiva. Se han sentido partícipes de la experiencia y muestran su interés en que esta continúe y que puedan seguir participando en ella, a pesar de que en algunos casos ya no acompañen a su alumnado en el siguiente curso. Todos los tutores consideran esta propuesta que aúna entorno, paisaje y patrimonio acertada para llevarla a cabo no solo

como una actuación de aula, sino como una actividad de centro que acompañe al alumnado a lo largo de su vida escolar.

Conclusiones para el alumnado de primaria:

- Su buena disposición hacia la propuesta se ha visto favorecida bien por el interés en el tema, bien por la elección de una metodología participativa o la suma de ambos. Se ha puesto de relieve la predisposición favorable hacia el aprendizaje en un marco que permite participar de una forma más activa en la construcción del conocimiento. cosa que muchos alumnos posiblemente demanden día a día no mediante acertados razonamientos sino explosiones incontroladas de energía o simplemente un silente desapego o desafecto por lo que acontece en el aula.

- El conocimiento de diferentes espacios no equivale a su valoración. Ni siquiera el aprecio personal por algunos paisajes conlleva por si mismo su valoración social. Este proceso tiene que estimularse en un marco socio-educativo adecuado, en este caso la escuela.

- En líneas generales se ha observado que el alumnado de partida muestra más interés por los paisajes dominados por elementos naturales que por los espacios en los que cobra protagonismo un resto arqueológico o monumental. Esto puede ponerse en relación con el acusado interés que muestran por el respeto y protección por el medio. Ambos aspectos sirven para proponer una actuación que teniendo inicio en la apreciación-valoración estética y pasando por el respeto y

protección hacia el entorno, llegue a despertar un interés por la lectura y análisis del paisaje y su entendimiento como algo global en el que confluyen objetividad y subjetividad.

- Se ha puesto de evidencia que el alumnado acostumbrado a viajar de forma activa, tiene más conocimiento del tema y valora más el patrimonio. A falta de un entorno familiar o social que pueda ayudar a desarrollar estas competencias entre el común de las niñas y niños, es fundamental el papel de la escuela.

- Se ha favorecido el desarrollo de competencias entre el alumnado de primaria. Especialmente la competencia social y ciudadana que se manifiesta en la capacidad no solo de mostrar respeto por el entorno sino de proceder espontáneamente a su cuidado recogiendo desperdicios u otorgarle un significado diferente a distintos espacios en función de determinados acontecimientos sociales o históricos. En este caso hemos comprobado como una playa petrolada puede ser identificada como un lugar en el que recordar la cooperación ciudadana ante un desastre ecológico, un castillo en ruinas puede ser valorado como testimonio de la lucha contra la injusticia social o un paisaje como tantos otros reconsiderado por haber sido escenario de matanzas en la Guerra Civil. Se ha adquirido una competencia cívica aprendiendo a entender, valorar y respetar un entorno que se asume como parte de su identidad social, al mismo tiempo que se estimula el interés por otros más alejados.

Conclusiones para lo maestros en formación:

- Han podido comprobar como el conocimiento del patrimonio favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La enseñanza-aprendizaje del patrimonio desde una perspectiva holística, que sitúa al paisaje en una dimensión fundamental, permite a los futuros maestros diseñar y desarrollar programas para conocer el medio de forma integrada.
- La práctica colaborativa favorece la adquisición de competencias profesionales que se fortalecen con la utilización del entorno y la elaboración conjunta y reflexiva de materiales autónomos, prescindiendo de rutinas convencionales.
- Esta experiencia ha favorecido una valoración muy positiva de la necesidad de combinar docencia e investigación y, al mismo tiempo, que puedan transferir los conocimientos adquiridos a otros contextos socioeducativos.
- En este caso se ha trabajado con alumnos de practicum previamente seleccionados con la idea de estimular al máximo sus posibilidades y talentos. Todos han demostrado estímulo, capacitación y respeto por la profesión que quieren ejercer y, al mismo tiempo cada uno ha mostrado capacidades específicas que podrían enfocarse a otros contextos socio-educativos.

Conclusiones para maestros en ejercicio:

Aunque no entraba en los objetivos iniciales de esta propuesta analizar aspectos de este colectivo, la colaboración a través de la experiencia permite,

cuando menos, tener en cuenta dos aspectos relevantes:

- Sin ser en general profesionales que sigan una línea innovadora, han demostrado con su tolerancia y buena acogida de la propuesta, que en muchas ocasiones trabajar con rutinas no obedece a profundos posicionamientos ideológicos sino a inercias difíciles de historiar, a la vez que a las dificultades que les pueda entrañar la materia de sociales.
- Su actitud debe hacernos reflexionar sobre la necesidad y el deber de establecer puentes de comunicación con este colectivo. Como se ha puesto de manifiesto con esta experiencia, el practicum puede ser un buen punto de partida para iniciar una fructífera colaboración.

Perspectivas

La propuesta presentada no se puede dar por concluida, sino que tiene que proyectarse en nuevas experiencias algunas en curso o recientemente finalizadas. Caso de la continuación del trabajo con los mismos protagonistas: centros escolares, alumnado de primaria ya en un curso superior y maestros en formación, que aprovechando las prácticas del curso 2014-2015 han diseñado un nuevo programa de actuación y con todo este bagaje, elaborarán sus Trabajos de Fin de Grado.

Respecto al nuevo programa que los maestros en formación han aplicado en el aula, se ha pretendido que el alumnado a su cargo cobre un

mayor protagonismo preparando de forma colaborativa una salida de campo para mostrar a otros escolares del centro el paisaje-patrimonio de su localidad. Lo que nos permitirá obtener nuevos resultados. Además de continuar con este grupo, de forma paralela, iniciaremos de nuevo la experiencia con un nuevo conjunto de maestros en formación que llevarán a cabo su practicum II en distintos centros escolares. Aunque queda claro que su actuación será voluntaria y que seguirán un proceso similar de trabajo – con las pertinentes mejoras – existen dudas sobre si serán seleccionados previamente o no. Ambas opciones son válidas para el desarrollo de una propuesta con vocación de retroalimentarse de la experiencia. Es posible que los resultados sean igualmente positivos, o el cambio de algunos parámetros produzca otros efectos... en ese desconocimiento radica el interés en continuar la investigación.

5. Agradecimientos

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto COMPSOCIALES (EDU2012-37909-C03-01) financiado por el MINECO (Plan Nacional de I+D+i). Los autores son miembros del Grupo de Investigación ELINCIS (Red14).

6. Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (2003). “Los objetivos de las salidas”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, p.7-12.

- Busquets, J. (2010). “La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, p.7-16.

- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea, Gijón.

- Coloma, A. (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*, PPC, Madrid.

- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2005). “Concepciones de maestros y profesores sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje”, *La investigación educativa. Hacia una educación de calidad para todos*, cit. en: Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M^a.C. (2013). “Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio”, J. Estepa (ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Univ. de Huelva publicaciones, Huelva, p. 25-39.

- De Nardi, A. (2010). “El paisaje como instrumento de intermediación cultural en la escuela”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, p.27-34.

- Debesse-Arviset, M.L. (1977). *El entorno en la escuela. Una revolución pedagógica*. Fontanella, Barcelona.

- Frabboni, F., Savorelli, C., Galletti, A., Berdagué, R. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Fontanella, Barcelona.

- Griffin, J. y Eddershaw, D. (1996). *Using Local History Sources*. Hodder & Stoughton, Abingdon.

- Licerias Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Licerias Ruiz, A. (2013). “Didáctica del paisaje”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, p.85-93.
- Luc, J-N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Ed. Cincel, Madrid.
- Morón, M^a C. (2013). “Paisaje y Geografía: una oportunidad para educar en Patrimonio”, J. Estepa (ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Univ. de Huelva publicaciones, Huelva, p. 237-247.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Ministerio de Educación y Ciencia/Eds. Morata, Madrid.
- Travé, G. (2003). “Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar”, *Kikiriki. Cooperación educativa*, 71-72. p.43-46.
- Vilarrasa, A. (2002). “Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local”, *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Praxis, Barcelona. P.1-48.
- Vilarrasa, A. (2003). “Salir del aula. Reapropiarse del contexto”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, p.13-25.