

PREPRINT: Paisaje y sostenibilidad en las aulas de secundaria: representaciones del profesorado¹

PREPRINT: *Landscape and sustainability in secondary classrooms: teachers' representations*

PREPRINT: *Paisagem e sustentabilidade em aulas do ensino médio: representações de professores*

Tania Riveiro-Rodríguez

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

tania.riveiro@usc.es

<http://orcid.org/0000-0002-6812-0493>

Andrés Domínguez-Almansa

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

andres.dominguez@usc.es

<http://orcid.org/0000-0003-0476-1619>

Ramón López-Facal

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

ramon.facal@usc.es

<http://orcid.org/0000-0002-4147-5024>

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto COMDEMO: *Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación* (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y cofinanciado por los fondos FEDER de la Unión Europea.

Resumen. El breve currículo de Paisaje y Sostenibilidad, una nueva materia optativa implementada en Galicia (noroeste de España), permite al profesorado diseñar sus programaciones didácticas con un alto grado de autonomía. Esta circunstancia da la oportunidad de analizar cómo influyen las representaciones del profesorado en su práctica docente cuando este no tiene que someterse a estrictas prescripciones normativas. Este artículo de investigación busca dar respuesta a cómo tres profesores de educación secundaria conciben la posibilidad de innovar que ofrece esta nueva materia y comprobar en qué medida esto desarrolla actitudes educativas innovadoras en la práctica didáctica. Los datos se obtuvieron a partir de tres entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas organizadas en bloques. Los tres docentes coincidieron en (1) la posibilidad de proporcionar conocimientos específicos apoyados en una perspectiva interdisciplinar; (2) una visión integral y crítica del contexto educativo; (3) otorgaron importancia a la utilización de métodos activos como clave del éxito de las propuestas; (4) asumieron como principal objetivo la identificación del alumnado con sus entornos próximos como una forma de promover su responsabilidad social en esos lugares y, (5) en dos casos explícitamente y de forma más indirecta en el tercero, relacionaron sus propuestas sobre el entorno con elementos patrimoniales. El análisis de estas representaciones permite avanzar la preeminencia de las disciplinas de referencia del profesorado sobre su vocación de interdisciplinariedad. Además, se observa una tendencia a generar en el alumnado identificaciones con lugares o elementos patrimoniales vinculados a lo estético, lo histórico o lo tradicional.

Palabras clave: docentes; educación cívica; enseñanza secundaria; innovación educativa; representaciones sociales; entrevista.

Abstract. The short curriculum of *Landscape and Sustainability*, a new optional subject implemented in Galicia (Northwest of Spain), allows teachers to design their

didactic programmes with an important degree of autonomy. This circumstance gives teachers the opportunity to analyse the influence of their representations in their teaching practices when they do not have to be subjected to normative prescriptions. This research article aims to answer how three secondary teachers conceive the innovation possibilities offered by this new subject and to what extent this develops innovative educational attitudes in the didactic practice. The data was obtained by three semi-structured interviews with open questions organized in blocks. The three teachers coincided in (1) the possibility of providing specific knowledge supported by an interdisciplinary perspective; (2) an integral and critical view of the educational context; (3) they gave importance to the use of active methods as a key to success in their proposals; (4) they primarily aimed to have the students identify with their surroundings as a way to promote their social responsibility with those places and (5) in two cases explicitly and more indirectly in the third, they linked their proposals about the surroundings with heritage elements. The analysis of these representations allows advancing the pre-eminence of the teacher's disciplines over their interdisciplinary intention. Furthermore, it can be observed a tendency to make up student's identities with places or heritage elements linked to the aesthetic, the historical or the traditional.

Keywords: teachers; civics; secondary education; educational innovation; social representations; interview.

Resumo: O breve currículo de Paisagem e Sustentabilidade, um novo curso eletivo implementado na Galiza (noroeste da Espanha), permite aos professores projetar seus programas didáticos com alto grau de autonomia. Essa circunstância dá a oportunidade de analisar como as representações de professores influenciam a sua prática de ensino, quando não precisam estar sujeitos a prescrições normativas rígidas. Este artigo de investigação busca responder como três professores do ensino médio concebem a possibilidade de inovar oferecida por esse novo curso e ver em que medida isso desenvolve atitudes educativas inovadoras na prática didática. Os

dados foram obtidos a partir de três entrevistas semiestruturadas, com questões abertas organizadas em blocos. Os três professores concordaram em (1) a possibilidade de fornecer conhecimentos específicos apoiados em uma perspectiva interdisciplinar; (2) uma visão integral e crítica do contexto educacional; (3) se atribuiu importância à utilização de métodos ativos como chave para o sucesso das propostas; (4) assumiram como principal objetivo a identificação de alunos com os seus ambientes próximos como forma de promover sua responsabilidade social nesses lugares e, (5) em dois casos explícita e indiretamente no terceiro, relacionaram suas propostas sobre o meio ambiente com elementos patrimoniais. A análise dessas representações permite avançar a preeminência das disciplinas de referência do corpo docente sobre sua vocação de interdisciplinaridade. Além disso, há uma tendência a gerar nos alunos a identificação com lugares ou elementos ligados à estética, à histórica ou à tradicional.

Palavras-chave: professores; educação cívica; ensino secundário; inovação educacional; representações sociais; entrevista.

Introducción

Desde el curso 2015/2016, en Galicia, la región al noroeste de España, se ha ofertado la materia optativa Paisaje y Sostenibilidad. Está implantada en 45 centros de secundaria, de los que 19 la ofertan en 1º de ESO y 26 en 2º. Su planteamiento curricular es abierto y flexible, lo que permite trabajar desde nuevos enfoques temáticos, y posibilita una práctica docente alternativa a modelos dominantes marcados por la estricta transmisión de conocimientos aparentemente objetivos. Su introducción curricular apunta a una práctica docente distinta:

(...) contribuirá a trabajar el sentido de pertenencia del alumnado a una comunidad, a sentirse parte activa de unos paisajes heredados y a entender que preservar este patrimonio entraña una responsabilidad presente y futura. Pretende profundizar en las claves del desarrollo sostenible, basado en el equilibrio armónico entre las necesidades sociales, la economía y el medio ambiente, y también favorecer esta sensibilización mediante la adquisición de conocimientos básicos para la interpretación de los paisajes gallegos, desarrollando una conciencia crítica sobre sus valores culturales, ambientales, sociales y económicos. Y, finalmente, busca trasladar al alumnado la idea de la estrecha relación entre el paisaje y el bienestar material, mental y espiritual de nuestra sociedad; un hecho que convirtió el paisaje en un derecho ([Xunta de Galicia, 2015, p. 30343](#)).

El sentido que la administración educativa confiere al currículo de Paisaje y Sostenibilidad permite la introducción de gran cantidad de contenidos educativos, infrecuentes hasta ahora, e incluso alienta una actuación crítica. Aunque también se menciona el desarrollo de pensamiento crítico en las propuestas curriculares de otras materias, suelen quedar mediatizadas en la práctica por los libros de texto y las rutinas y tradiciones docentes, desapareciendo ante una aparente neutralidad que en realidad imposibilita o, al menos, dificulta la reflexión crítica. La inexistencia de manuales para esta nueva asignatura, al menos de momento, puede suponer un reto para el profesorado. Sus representaciones, práctica y resultados, ofrecen un campo de investigación didáctica poco habitual.

Este trabajo se centra en las representaciones de tres profesores innovadores sobre el papel de la educación. Son tres docentes encargados de impartir Paisaje y Sostenibilidad. El interés de

los resultados radica en que pueden ser generalizables a otros docentes, otras materias y otros lugares.

Los objetivos de esta investigación son fundamentalmente dos: (1) analizar cómo concibe el profesorado las oportunidades de innovación y práctica didáctica que ofrece la implementación de una nueva materia y (2) comprobar en qué medida esto supone una oportunidad para desarrollar actitudes educativas que no aparecen de cero en el profesorado, sino que están arraigadas en sus representaciones de lo que debe ser una buena práctica docente. Importante aspecto que las dinámicas generadas por las rutinas de las materias obligatorias tienden habitualmente a difuminar o hacer desaparecer. En definitiva, se trata de percibir en qué medida la colonización del tiempo del profesorado oculta sus capacidades y voluntades. Para ello, se tienen en cuenta criterios diversos como el contexto educativo y los objetivos que el profesorado participante busca en sus iniciativas.

Marco teórico

Los conocimientos e ideas del profesorado dan lugar a lo que, en psicología social, se entiende como representaciones sociales. Esta teoría se aplica hoy a diversas áreas de conocimiento que analizan e interpretan prácticas sociales (Wagner, 1998). Se trata de una teoría que se enmarca en el estudio de la evolución, la estructura y las funciones del sentido común en contextos socioculturales y sociopolíticos diversos. Permite estudiar las mentalidades y los problemas derivados de comportamientos humanos en entornos distintos (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015). En educación puede entenderse como la forma en que el profesorado, u otros

agentes educativos, piensan, crean y dan sentido a su realidad social próxima. Estas representaciones influyen en la práctica, al establecer una identificación con un grupo y condicionar el desempeño docente.

La teoría de las representaciones sociales nace en las últimas décadas del S.XX en estudios de psicología social (Farr, 1993; Jovchelovitch, 1996; Moscovici, 1988; Wagner, 1998, 2015), pero todavía hoy no está consolidada en las ciencias de la educación en general ni en la didáctica en particular (Lobato-Junior, 2013). Sin embargo, en los últimos años ha crecido el número de investigaciones educativas que incorporan estas aportaciones, más frecuentes en estudios sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, las matemáticas o la lengua que en los de ciencias sociales.

La didáctica de las ciencias sociales investiga la interacción entre los espacios, los individuos y las colectividades a través del conocimiento plasmado en el currículo (Prats, 2011). Se ocupa del desarrollo en el aula de contenidos propios del ámbito social, atendiendo a sus posibilidades y efecto en el alumnado; para ello resultan especialmente relevantes los conocimientos de los que dispone el profesorado. Existe un amplio consenso respecto a cómo sus representaciones influyen en su discurso y en su práctica docente (Alexandre, 2016; Flores, 2010). El análisis e interpretación de estas puede verse reforzado a través de la teoría de las representaciones sociales que interrogaría sus ideas disciplinares y su trabajo en el aula (Lobato-Junior, 2013). Abundan los trabajos centrados en las representaciones sociales que el alumnado o el profesorado tiene sobre distintos aspectos del proceso educativo (Donoso, Rico y Castro, 2016; Nascimento y Rodrigues, 2018; Macía, Lois, Lestegás y Armas, 2017; Mazzitelli, 2012; Silva y Cunha, 2016). Sin embargo, aunque hay investigaciones que reflexionan sobre los procesos de implementación de nuevos currículos (Kwo y Fung, 2014), son poco comunes los que

abordan la integración de una nueva materia y sus posibilidades didácticas.

Metodología

Esta investigación se centra en el estudio de las representaciones de tres docentes en tres centros distintos, donde se llevó a cabo un estudio de caso en el curso 2017/2018. Estos se escogieron intencionalmente tras una experiencia previa de observación participante en sus aulas. Se evidenció que los tres participantes mostraban un claro interés por la innovación educativa. Participaban en reuniones y seminarios promovidos por grupos de investigación, así como en cursos ofertados por el centro de formación en innovación educativa provincial. Además, ponían en práctica tácticas de aula participativas y se interesaban por ofertar contenidos alternativos en la materia.

Se trata de profesorado con características diferentes entre sí, como se observa en la [Tabla 1](#).

Tabla 1

Perfil académico y profesional de los docentes entrevistados (E)

	E1	E2	E3
Formación académica	L. Geog. e Hist.	L. Geog. e Hist.	L. Biol.
Años en la docencia	29	10	12
Años en el centro	4	1	5
Experiencia profesional fuera del ámbito de la educación formal	No	Arqueología/ patrimonio	Educación ambiental

Fuente: Elaboración propia

Su contexto de trabajo también fue diverso, como se puede ver en la [Tabla 2](#).

[Tabla 2](#)

Contexto de trabajo de los docentes entrevistados (E)

Docentes	Provincia del centro	Tipo de localidad	Contexto principal de actuación	Curso	Año académico
E1	Pontevedra	Centro urbano	Trabajo en un entorno con construcciones tradicionales en estado de abandono	2º ESO	2017/2018
E2	Coruña	Localidad periurbana Tipo barrio dormitorio Influencia rural	Trabajo en un entorno mayoritario de barrio dormitorio y zonas con construcciones tradicionales, algunas en estado de semi-abandono	1º ESO	2017/2018
E3	Coruña	Localidad periurbana Tipo barrio dormitorio	Trabajo en un entorno urbanísticamente degradado sin apenas construcciones tradicionales	1º ESO	2017/2018

Fuente: Elaboración propia

Se realizaron tres entrevistas individuales de tipo semiestructurado con nueve preguntas abiertas organizadas en bloques: contexto educativo de las propuestas; método y estrategia empleados; y competencias generadas en el alumnado. En la [Tabla 3](#) se comparten datos relativos a su duración, número de citas y lugar en

donde se llevaron a cabo. El lugar de celebración de la entrevista se acordó con cada docente. Su duración dependió del nivel de detalle dado por cada uno de ellos a cada pregunta. En el caso de E2 la entrevista se dividió en dos sesiones, retomando ideas de la primera en la segunda.

Tabla 3

Información básica de las entrevistas (E)

Entrevista	Duración	Total de citas	Citas artículo	Lugar
E1	1:10:10.57	74	20	Departamento
E2 (a y b)	(a) 36:36.66 (b) 52:11.16	(a) 45 (b) 55	27	(a)Departamento (b)Cafetería externa
E3	35:34.89	39	14	Cafetería centro

Fuente: Elaboración propia

Las conversaciones fueron grabadas en audio y se han transcrito parcialmente en citas individualizadas. De un total de 213 citas transcritas, en este trabajo se comparten 61 en su totalidad o parcialmente. Se analizó e interpretó su contenido en busca de nuevos significados (Kvale, 2011). En las 213 citas se buscaron ideas comunes expresadas en las tres entrevistas. Se asociaron a 52 códigos/ideas que, posteriormente, permitieron organizarlas en 14 grandes bloques.

Resultados

A lo largo de este apartado, se comparten las citas más significativas de las tres entrevistas. Cada cita tiene una referencia personal en donde se identifica primero al docente (E1, E2 o E3) y, posteriormente, se indica con un número el corte de transcripción o cita

(ejemplo: E1:1). Las citas, asociadas primero a 52 códigos/ideas, se agruparon después temáticamente, en torno a 14 bloques expuestos en las entrevistas. Estos 14 bloques pueden observarse en la [Tabla 4](#).

Tabla 4

Bloques temáticos principales

-
1. Valoración positiva de un currículo abierto
 2. Valoración positiva de la implicación de la comunidad educativa
 3. Asociación de estabilidad profesional con la innovación educativa
 4. Asociación del control en el profesorado con la falta de innovación educativa
 5. Valoración de la innovación educativa como forma de aprendizaje profesional
 6. Asociación de la innovación educativa con un mayor bienestar profesional
 7. Asociación de la materia con el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado
 8. Asociación de la materia con el desarrollo de destrezas sociales en el alumnado
 9. Asociación del paisaje a elementos inmateriales
 10. Asociación de sostenibilidad con medioambiente y también con aspectos sociales
 11. Asociación del paisaje con el patrimonio
 12. Valoración positiva de trasladar resultados didácticos a la comunidad próxima
 13. Asociación de la enseñanza crítica con un necesario apoyo social
 14. Asociación de la materia a objetivos diversos
-

Fuente: Elaboración propia

A continuación, cada uno de estos 14 bloques se ejemplifica con citas extraídas de las respuestas del profesorado.

1. Valoran positivamente el currículo abierto y flexible que refuerza la inclusión:

... es abierta, sí. (...) ayuda porque te permite interpretación (E1:77).

... lo ajusto al nivel por abajo para que pueda incluir a todo el alumnado (E3:38).

2. A la vez que critican el modelo de desarrollo dominante de los currículos:

... estoy limitado por eso. Si no... exigiría más creatividad por parte nuestra (E1:78).

3. Otorgan importancia al apoyo del equipo directivo y del profesorado:

Si tienes un equipo directivo que no solo no mira para otro lado, sino que además lo está valorando ... entonces, obviamente, el clima es totalmente distinto ... La dirección y la orientación importan, y mucho (E3:21-22).

Tuve la suerte, tanto en el anterior centro como en este, de que la gente [el profesorado y la Dirección] reacciona muy bien, la verdad (E2:27).

4. Otorgan importancia a la estabilidad de los docentes en el centro, acompañada de un compromiso con la mejora educativa:

Llega gente nueva..., pero es difícil llevar a cabo proyectos a largo plazo (E2:16).

Afecta porque no acabas de asentarte y creo que para que los centros funcionen necesitan personal estable. Pero un

personal también comprometido, porque puedes tener un personal estable pero acomodado (E1:16).

5. Critican el desequilibrio entre la demanda de innovación educativa y el sistema de control al profesorado:

... se anima a que se haga educación por proyectos, investigación activa, pero después mandan cumplir el programa escrito. ... debería estar más regulado (E2:24).

... nunca me sentí tan controlado como ahora. ... doce temas son muchos. Seis, bien trabajados, sería ideal (E1:72).

... me siento muy cómoda haciéndolos [proyectos de investigación] porque me gusta, pero siempre lo tienes que hacer a mayores del currículum (E2:25).

6. Valoran positivamente la innovación como catalizadora de nuevos conocimientos disciplinares y metodológicos del profesorado:

... primero, aprendizaje. Yo aprendo muchísimo con este tipo de proyectos. ... gracias a estos trabajos buceo en la historia de aquí (E1:66).

... para el siguiente año incorporo lo que aprendí con ellos (E2:39).

... experimento con trabajo en equipo, colaborativo, cooperativo, búsqueda de información, presentación de contenidos, exposición de esos contenidos (E1:67).

7. Valoran positivamente la innovación en su práctica y la relacionan con el bienestar docente:

... me reporta más tranquilidad que estoy haciendo un trabajo mejor (E2:58).

... siempre quiero aprender y mirar lo que hacen otras personas ... Estoy más segura cuando trabajo con más gente porque me dan feedback. ... me importa ser una persona íntegra para el alumnado, con criterio de justicia y de igualdad (E3:18-19).

No aburrirme. ¡Eso es clave! Es decir, hay que buscar siempre algo que te ilusione para añadir a lo que ya has hecho (E1:68).

... me permite salir de las materias tradicionales... rompe mi rutina (E3:38).

8. Valoran positivamente la oportunidad de fomentar actitudes críticas en simbiosis con la de recurrir a metodologías activas que propicien la implicación del alumnado:

Esta materia forma ... soy un ciudadano y empiezo a tener una opinión fundamentada sobre cómo se puede gestionar un territorio (E1:64).

... cuanto más activas sean las actividades pienso que tenemos más posibilidades de llegar a ellos y de tener esa capacidad transformadora (E2:54).

La metodología de trabajo cooperativo rompe la rutina. Les gusta mucho (E3:34).

... es importante que trabajen de forma activa haciendo investigación. ... no esperar a que lleguen a 1º de bachillerato (E2:33-34).

... un proyecto donde tienen que buscar la información (E1:54-55).

... es de documentación... Valorar el río como un corredor ecológico, el patrimonio arquitectónico, analizar el cambio de los usos del suelo, la evolución del espacio (E1:30).

9. Valoran los beneficios de la materia para el desarrollo competencial del alumnado, centrándose en una mayor sensibilidad hacia el paisaje; conciencia medioambiental; capacidad para resignificar colectivos sociales ausentes u olvidados y aprender a colaborar:

... desarrollan una sensibilidad por el patrimonio ... (E1:59-60).

... les queda que tienen que cuidar el medioambiente ... (E3:34).

... eran mucho más conscientes del valor de su paisaje. Hacían propuestas activas de cómo cuidarlo y mejorarlo. ... Si dicen que no debería haber eucaliptos o se debería repoblar no lo vamos a poder llevar a cabo pero que ellos hagan esas evaluaciones ... (E2:40).

... trabajar la memoria histórica y el respeto por los antepasados, por los que pasaron por aquí antes, los que construyeron la ciudad (E1:34).

... la mujer, por ejemplo. Es un trabajo para poner en valor el trabajo femenino [en relación a las lavanderas del río estudiado] (E1:41).

... las personas mayores o grupos sociales como los perseguidos por la dictadura o la guerra civil porque trabajamos con patrimonio negativo o no deseado, que no lo conservas porque sea un ejemplo, sino para no repetirlo. ... sobre la migración, las mujeres (E2:43-44).

Creo que si deriva en alguna [transformación social] tiene que ver más con el trabajo cooperativo que con el propio contenido porque cuando trabajas en cooperativo tienes que aprender a respetar turnos, a escuchar (E3:36).

10. Aprecian la incorporación de elementos inmateriales al estudio del paisaje, del mismo modo que identifican a las personas como un elemento indisoluble del mismo:

Estudiamos el paisaje teniendo en cuenta aspectos naturales y aspectos humanos. ... trabajamos con aspectos materiales e inmateriales, que también son muy importantes, aunque no sean tangibles (E1:7).

Los refranes, las adivinanzas, los sentimientos, los sentidos, las experiencias, la gastronomía ... juegos, celebraciones, todo eso es inmaterial (E2:8).

También tienen mucha importancia las personas dentro del paisaje. Si estamos viendo el paisaje en relación con el ser humano y la naturaleza, los elementos del paisaje. Entre esos elementos están los seres humanos (E2:9).

11. Asocian sostenibilidad con medioambiente, sin dejar de lado el concepto de sostenibilidad social que, aunque todos introducen en sus propuestas, se explicita más en uno de los casos, en donde se relaciona con la desigualdad y la injusticia social:

Educar a los chicos en que la sostenibilidad no es una palabra retórica, sino que es algo que a través del día a día, en nuestras acciones, podemos sacar adelante o podremos seguir destrozando el planeta (E1:37).

... están muy concienciados. ... si les hablas de sostenibilidad enseguida te van a decir energías renovables, verde, medioambiente, pero quiero trabajar la sostenibilidad social. ... todo es verde, pero hay conflictos. Eso no es sostenible (E2:38).

... es difícil romper esa inercia de hablar de sostenibilidad solo desde el punto de vista medioambiental. ... es un concepto al que no están acostumbrados [sostenibilidad social]. ... sirve mucho el patrimonio inmaterial: canciones tradicionales, música actual como reguetón, cuentos ¿qué valores transmiten? (E2:40-41).

... no está bien integrado socialmente [el colectivo gitano]. ¿Es sostenible que haya un grupo que todos miran con recelo?, o ¿hay violencia machista?, ¿por qué hay mendigos en la puerta del supermercado? Eso entra dentro de la sostenibilidad (E2:39).

12. Incorporan sin dificultad el concepto de patrimonio, de manera explícita en dos casos y de forma más difusa en otro. Así mismo,

en aquellos casos en donde el alumnado no tiene un vínculo con su entorno, ven el patrimonio como un instrumento para crearlo:

Lo que se intenta es trabajar con el paisaje, identificar aspectos patrimoniales... positivos, y con eso definir o contribuir a un paisaje más sostenible (E2:5).

... que ellos vayan creando vínculos en los espacios. ... tienden a idealizar el sitio de procedencia de sus padres y a denostar este (E3:2).

... muchos alumnos vienen de fuera. ... noto como que hay más búsqueda (E3:15).

... no es lo mismo hablar para niños de una zona en donde la mayor parte o casi todos son de esa zona, que hablar para niños que están viviendo ahí, pero que sus raíces, su identidad y sus familias no son de ahí ... Por lo tanto, es muy personalizado (E2:13).

... trabajo con una idea de patrimonio no solo vinculada al pasado. Puede estar vinculado a cualquier época, incluido al presente ... para no sentirse excluidos. ... en el pasado no tenían conciencia de hacer patrimonio, igual que ellos (E2:47-49).

13. Conceden importancia al hecho de transferir resultados de la actuación didáctica a la comunidad:

... hacer ese inventario, un análisis y una propuesta de mejora. ... mi intención es que esa propuesta llegue a dirección, al consejo escolar y al ayuntamiento (E3:29).

Este año quería hacer una propuesta al ayuntamiento de lo que concluyamos ... Las rutas que ellos proponen, por ejemplo, incorporarlas al sitio web del ayuntamiento. ... son pequeñas cosas que ellos van viendo (E2:40).

Ojalá se creasen a raíz de todo esto encuentros educativos en torno a la ciudad ... Sería un sueño para mí (E1:31).

... no estar tan centrados en el producto ... Cada vez te piden más un producto y cómo se puede transferir a otro lugar. ... No hay tanto un producto final vendible, sino el cambio que se produce en estos chicos, lo que aprenden ellos (E2:55-56).

14. Coinciden en las posibilidades de la enseñanza crítica, siempre que esta esté apoyada por la sociedad:

... de nada sirve todo esto si no viene acompañado de una moralización de la sociedad que acompañe el discurso (E1:63).

Leo muchas veces artículos que no tienen nada que ver con la enseñanza y al final siempre acaban culpando a la enseñanza de todo. ... si no se ve reforzado fuera no tenemos tanto poder como a veces se nos atribuye. Sin embargo, tenemos mucho, hay que pensar muy bien lo que hacemos porque tiene mucho impacto (E2:49).

15. Frente a un discurso que mantiene cierta unidad, los objetivos, en cambio, se diversifican:

... me gustaría que cuando alguien diga Galicia supieran ubicar las cuatro provincias, los accidentes geográficos y espacios naturales más importantes y algunas de las ciudades más

relevantes... Y luego que, además, lo valoraran. Ahí es donde crearían identidad ... Primero con respecto a este lugar y después con Galicia (E3:25-26).

... hacerle ver que ese espacio cambió de una determinada manera pero que podría haber cambiado de otra si hubiera sensibilidad por el patrimonio, por las cosas antiguas, que no viejas (E1:33).

Pienso que el objetivo general es que conozcan el paisaje que los rodea y tomen decisiones sobre él, que contribuyan como ciudadanos activos... Que sean ellos los agentes patrimonializadores, los protagonistas (E2:43).

Discusión

De las respuestas del profesorado se obtienen ideas que responden a nuestro primer objetivo. El profesorado entrevistado identifica posibles limitaciones a la innovación en la nueva materia, pero señala también sus posibilidades de formación.

El profesorado que participó en esta investigación coincide en apreciar como una experiencia ilusionante el poder abordar una nueva materia que nace liberada de las fuertes ataduras que imponen los currículos. Sin embargo, esta ilusión no obvia las críticas, centradas en el contexto en el que han de desarrollar su trabajo. Se destaca la incongruencia de que la administración educativa aliente la innovación, a la vez que recrea un escenario de demasiados contenidos, indicadores y estándares que pueden dificultar el espíritu de esta materia y, como sucede con las disciplinas obligatorias, que pueda

terminar supeditada a los libros de texto. Al mismo tiempo, son conscientes de la importancia de la existencia de equipos directivos verdaderamente eficaces y la mayor estabilidad profesional en los centros. Sus reflexiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje se muestran fundamentales para mejorarlo y actualizarlo. Depende fundamentalmente del profesorado que se consiga mejorar la educación alcanzando los objetivos que se declaran y rara vez se logran. Sus representaciones y su identidad como colectivo no dependen exclusivamente de su experiencia docente o sus particularidades personales, sino que están influenciadas también por el contexto escolar concreto o las macro-estructuras educativas ([Hamilton, 2017](#)).

Más allá de una desconfianza que asumen como razonable, el análisis de las representaciones del profesorado permite identificar sus posicionamientos respecto a la materia de Paisaje y Sostenibilidad en relación con el sistema educativo, su función docente y el papel del alumnado. Estas representaciones influyen en su práctica docente, y son un reflejo de la manera en que inciden en la educación del conjunto de la sociedad ([Alexandre, 2016](#); [Anderson, 2015](#)).

Los tres docentes, de los cuales dos imparten esta asignatura a petición propia, la valoran positivamente al poder compararla con las posibilidades de trabajar con otras materias en las que están obligados a aplicar directrices y criterios en los que no han participado. Poder trabajar con un currículo abierto les permite adoptar decisiones coherentes con lo que entienden como una educación de calidad. Esto implica un reto profesional que pasa, a su vez, por una práctica reflexiva y crítica. Se ofrece la posibilidad de estudiar una práctica profesional y objetivos didácticos de profesorado innovador en un contexto de educación formal, pero con una autonomía inusual para desarrollar un proyecto curricular.

Buena prueba del atractivo de la materia es la coincidencia que expresan estos docentes sobre la motivación para el trabajo en el aula y en el entorno. Un estímulo que promueve una reflexión sobre la necesidad de incrementar su formación en relación con la de un alumnado al que quieren hacer más competente y comprometido. Posición que corrobora los resultados de investigaciones en las que se muestra la influencia directa de las representaciones del profesorado sobre la actitud del alumnado hacia lo aprendido.

Precisamente en este sentido, el análisis de sus respuestas permite confirmar el segundo objetivo de este trabajo. El profesorado ve en Paisaje y Sostenibilidad una oportunidad para desarrollar una práctica docente más innovadora, con un gran potencial didáctico y social.

Disponer de libertad para desarrollar sus concepciones sobre el significado del aprendizaje del alumnado hace que se impliquen y asuman el uso de modelos educativos alternativos a los transmisivos dominantes que, dos de ellos, aseguran tienden a emplear en las otras materias obligatorias que imparten. Resulta especialmente significativa la preocupación por obtener mejores resultados colectivos, antes que los individuales. Por eso adoptan decididamente metodologías constructivistas y estrategias participativas basadas en la investigación en grupo y el aprendizaje por descubrimiento dirigido, en línea con diversas investigaciones educativas disponibles ([Voet y De Weber, 2018](#); [García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012](#)). Al mismo tiempo, se proponen aprendizajes críticos y reflexivos en detrimento de la acumulación de información memorística. Coinciden también en el anhelo de generar actitudes de compromiso del alumnado con el paisaje o con algunos de los elementos del entorno, pasando de una educación cívica social, a otra también crítica y activa ([Fernández-Vega y Cárcamo-Vásquez, 2017](#)).

Para abordar este cometido, en los tres casos se manifiesta un conocimiento sólido de la materia, completado con una visión interdisciplinar; conocimiento que se refleja en los contenidos de enseñanza que desarrollan en las aulas. Unos contenidos que están en sintonía con una interpretación holística del paisaje. Incorporan, por una parte, la identificación de elementos materiales objetivos y, por otra, otorgan especial relevancia a la subjetividad de estos elementos junto a otros de carácter inmaterial. Con ello se pretende promover la comprensión, la vivencia y la voluntad de participar en un paisaje en el que los principales protagonistas son las personas y los contextos sociales. Aspecto que queda reflejado en la capacidad de reflexionar sobre la idea de sostenibilidad que define la materia, que comparten los tres. Son capaces de hacer trascender la sostenibilidad de la asociación exclusiva con el medio o, por lo menos, con un medio identificado exclusivamente por sus elementos físico-naturales, entendiéndolo también desde dimensiones sociales, como la justicia o la igualdad.

En las prescripciones curriculares de esta materia, bastante genéricas, aparece el concepto patrimonio como un elemento novedoso. El profesorado que participó en este estudio fue capaz de integrarlo dándole un sentido didáctico, centrado en los posibles vínculos identitarios que su alumnado pudiese establecer con sus referencias paisajísticas locales, contempladas de forma crítica.

Coinciden también en el objetivo de transferir lo generado en el aula a la sociedad como una forma efectiva de desarrollar competencias cívicas en el alumnado. Esta idea conecta al profesorado con las tendencias actuales de innovación curricular centradas en la formación de un alumnado asociado a la idea de responsabilidad ciudadana en un mundo plural (Kwo y Fung, 2014). Además, es importante destacar que esta transferencia más que en

forma de un producto acabado, va encaminada a formar personas críticas y autónomas capaces de gestionar problemas complejos en entornos próximos y alejados.

Las notables coincidencias en los casos analizados, a pesar de las diferencias en la formación y en los contextos educativos en los que desarrollan su trabajo, coinciden con otras investigaciones sobre representaciones del profesorado cuyo objeto de estudio fueron otros aspectos de la educación (Biesta, Priestley y Robinson, 2015). Sin embargo, al no existir en este caso pautas curriculares cerradas, se pueden generar distintas interpretaciones sobre el currículo. Quizás la más evidente sea la de establecer objetivos. En este apartado es donde sus representaciones divergen más, poniendo de manifiesto sus propias identidades profesionales o sociales. E3, a través del paisaje local, busca fomentar un conocimiento espacial del territorio gallego que permita generar una identidad basada en lo que se entiende por una cultura propia del alumnado, en este caso una identidad gallega. E1, a través de analizar y vivenciar espacios degradados en los entornos próximos, busca generar en el alumnado una actitud crítica que le permita intervenir en espacios conflictivos. E2, a través de la reflexión sobre los paisajes del entorno próximo, busca generar en el alumnado una actitud de empoderamiento y acción ciudadana con visos de universalidad.

En estas representaciones se aprecia el deseo de alejarse de prácticas docentes tradicionales. Pero, al mismo tiempo, ponen de manifiesto ciertas dificultades que pueden ir en detrimento de la perspectiva innovadora que pretenden conferir a la materia.

Aunque en todos los casos se explicita una voluntad interdisciplinar, se aprecia como en dos de ellos, fundamentalmente, se mantiene el peso de las disciplinas de referencia en sus

representaciones. En uno de los casos (E3) la visión mediada por la formación en biología lleva a orientar la materia con un enfoque medioambiental. Pero al plantear la necesidad de generar en su alumnado identificaciones con su entorno, se debe trascender de la formación disciplinar inicial de base (Alexandre, 2009). Se opta, por la visión geográfica, cuyas limitaciones de formación en ese ámbito, llevan a la docente a una interpretación tradicional de la geografía descriptiva confundiendo, por ejemplo, mapa y paisaje. En los otros dos casos, la materia se organiza en torno a las ciencias sociales, lo que también presenta limitaciones. Una de las personas entrevistadas (E1) parte de aportaciones de la geografía, tanto física como humana. Promueve la reflexión crítica del alumnado sobre el paisaje prestando atención a las transformaciones experimentadas en el medio próximo, lo que propicia que adopte una defensa de valores ambientales en espacios fuertemente humanizados. Sin embargo, al considerar los elementos patrimoniales del paisaje del entorno, y aunque con matices, tiende a identificar el valor cultural con lo antiguo, sin contextualizarlo socialmente de forma amplia. Así, en el estudio sobre construcciones tradicionales de siglos pasados predominan los aspectos formales sobre las condiciones materiales de quienes las habitaban, lo que puede suscitar una visión idealizada del pasado, asociado a sus huellas materiales. En la otra iniciativa (E2), se incorporan de forma más equiparable contenidos históricos y geográficos en la materia. El paisaje se enseña también como una construcción social. Se incide en la importancia de los seres humanos en los procesos patrimonializadores del entorno en los que los elementos intangibles cobran la misma importancia que los materiales. Existe aquí una experiencia previa en el ámbito del patrimonio y la educación patrimonial por parte de la profesora que imparte la materia.

En líneas generales, existe una coincidencia al abordar la enseñanza y aprendizaje del paisaje desde una perspectiva holística.

Pero se puede apreciar cierta discordancia, más evidente en dos de los casos (E1 y E3) entre esa orientación y la práctica docente encaminada a que el alumnado se identifique con elementos vinculados a lo estético, lo histórico o lo tradicional. En uno de ellos (E3) se explicita incluso la dificultad didáctica que supone crear vínculos afectivos del alumnado con un entorno urbano muy maltratado. Sin asumir que es precisamente en la crítica, la responsabilidad y la actuación en la transformación de esos espacios donde podría radicar un reto didáctico más significativo. Investigaciones precedentes han mostrado las posibilidades didácticas de la resignificación de paisajes (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017). Los invisibles o aquellos sin aparente valor llegan a adquirir importancia entre el alumnado que, tras un proceso de emoción y razón, se apropia de ellos por la empatía con su significación social (Domínguez-Almansa y Riveiro-Rodríguez, 2017).

Conclusiones y perspectivas

Esta investigación ha permitido obtener datos significativos sobre la influencia que tienen las representaciones del profesorado que condicionan su proceso de enseñanza y el de aprendizaje de su alumnado, cuando asume la responsabilidad de concretar el diseño curricular en una materia que no cuenta con estándares de aprendizaje y otras orientaciones prescriptivas cerradas. La manera en que este profesorado aborda la asignatura contrasta con su práctica docente habitual en las materias que cuentan con un currículo cerrado, en referencia a dos de los casos. Aunque con matices, sus prácticas están más vinculadas entonces a modelos tradicionales. Ante las posibilidades que le ofrece un currículo abierto en una asignatura sin fuertes condicionantes normativos, sus representaciones se sitúan en

los modelos educativos alternativos, asociados a un modelo crítico. Se pone de manifiesto una posible dualidad oculta en una parte del profesorado, difícil de cuantificar, que asume una tradición educativa por vías distintas a la convicción ideológica, relegando a otro plano su vocación innovadora. Determinadas situaciones, y en este caso las características peculiares de la materia Paisaje y Sostenibilidad, benefician la relación de compromiso del profesorado con lo enseñado en un contexto que favorece la innovación y la creatividad.

La elección y número de participantes no garantiza la representatividad de un colectivo profesional más amplio y plural. Comprobar en qué medida se confirman los resultados de este estudio requiere de una nueva investigación que, a partir de los resultados de esta, incluya a otros docentes encargados de impartir la misma materia, seleccionados aleatoriamente entre los otros centros. De nuevo, deberán valorarse métodos y estrategias de enseñanza en relación con la formación disciplinar de base del profesorado, así como sus consideraciones, práctica docente y expectativas de resultados.

En la medida que se puedan confirmar los resultados de este trabajo, se pone de manifiesto la existencia de contradicciones entre un profesorado que puede llegar a asumir prácticas más tradicionales, pero percibe el valor de la innovación. Parece de interés conocer en qué medida los currículos abiertos favorecen la innovación educativa y cuáles son las posibilidades de extenderla a un mayor número de docentes, de forma que el alumnado pueda beneficiarse de ella a través de tácticas participativas, conocimientos en torno al paisaje próximo, sus elementos patrimoniales y la importancia de su sustentabilidad.

7. Referencias

Alexandre, F. (2009). Epistemological awareness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 253-259. doi: <https://doi.org/10.1080/10382040903251067>

Alexandre, F. (2016). The standardization of geography teacher's practices: a journey to self-sustainability and professional identity development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 166-188. doi: <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149339>

Anderson, D. (2015). The nature and influence of teacher beliefs and knowledge on the science teaching practice of three generalist New Zealand primary teachers. *Research in Science Education*, 45(3), 395-423. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>

Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624-640. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

Domínguez-Almansa, A. y Riveiro-Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En López Facal, R., Miralles Martínez, P., y Prats Cuevas, J. (dirs.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 49-66). Barcelona: Graó.

Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 76-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946005>

Farr, R. (1993). The Theory of social representations: Whence and whither? *Paper on Social Representations*, 2(3), 130-138. Recuperado de http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Farr.pdf

Fernández-Vega, J. P. y Cárcamo-Vásquez, H. (2017). Noción de ciudadanía en estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-28. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

Flores, R. C. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2(4), 401-413. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3521>

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. y Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. doi: [10.5209/rev_RCED-2012.v23.n1.39108](https://doi.org/10.5209/rev_RCED-2012.v23.n1.39108)

Hamilton, M. (2017). Pedagogical transitions among science teachers: how does context intersect with teacher's beliefs? *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24(2), 151-165. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1367658>

Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations. *Journal for the Theory Social Behaviour*, 26(2), 121-136. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00525.x>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Kwo, O. y Fung, D. (2014). Liberated to learn: Teacher education as transformation of relationships. *Education as Change*, 18(1), 47-61. doi: <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.882267>

Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437002.pdf>

Macía Arce, X. M., Lois-González, R. C., Rodríguez Lestegás, F. y Armas Quintá, F. X. (2017). Approach to student's social representations in the constructions of academic European geography: A case study of Spanish university students. *Quaestiones Geographicae*, 36(4), 159-170. doi: <https://doi.org/10.1515/quageo-2017-0043>

Mazzitelli, C. (2012). Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 392-408. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/43442/25318>

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>

Nascimento, I. P. y Rodrigues, S. E. C. (2018). Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem os docentes do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 44. doi: 10.1590/s1678-4634201711166148

Prats, J. (2011). Qué son las ciencias sociales. En García Pascual, F., González Gallego, I., López Facal, R., Moradiellos, E., Prieto-Puga, R., Valls, R., Prats, J. (Coord). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-30). Barcelona, España: Graó.

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press. Cambridge Handbooks in Psychology.

Silva, F. D. A. y Cunha, A. M. O. (2016). Representações sociais de professores de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 22(4), 1013-1026. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160040011>

Voet, M. y de Weber, B. (2018). Teachers' Adoption of Inquiry-Based Learning Activities: The Importance of Beliefs About Education, the Self, and the Context. *Journal of Teacher Education*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0022487117751399>

Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated words. *Culture and Psychology*, 4(3), 297-329. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1354067X9800400302>

Wagner, W. (2015). Representations in action. En Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., Valsiner, J. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 12-28). UK: Cambridge University Press.

Xunta de Galicia. (21 de julio de 2015). Orden de la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, de 15 de julio, por la que se establece la relación de materias de libre configuración autonómica de elección para los centros docentes en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato, y se regula su currículo y su oferta. *Diario Oficial de Galicia*, N° 136, pp. 30343-30348. Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150721/AnuncioG0164-160715-0001_es.html