

## **10. Desarrollo de la identidad cultural en Educación Infantil: Aprendizaje del Patrimonio Cultural a través del trabajo colaborativo por proyectos entre padres y maestros: la experiencia de “Málaga Romana” en el Colegio Sagrado Corazón de la Fundación Spínola (Málaga).**

**Belén Calderón Roca**

### **El patrimonio cultural como recurso holístico para la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil**

La escasa interpretación del patrimonio de forma específica en algunos niveles académicos ha determinado que no se considere su potencial pedagógico, y en los casos en que sí se hace, su uso didáctico se vincule principalmente con contenidos actitudinales (Lozano, 2013), cuando bien podría ser uno procedimental de uso extendido. Salir del aula ofrece la posibilidad de observar y experimentar directamente el patrimonio relacionándolo con el contexto cotidiano de los alumnos, estimulando el conocimiento de sí mismo mediante el descubrimiento y disfrute de sus posibilidades sensitivas y de expresión. De hecho, al *mirar*, el niño capta, si bien parcialmente, la esencia del patrimonio mediante formas, cromatismos, texturas... A ello se añade *escuchar* lo que narra el educador, permitiendo conocer significados que atesoran los bienes culturales ligados a la historia local, al desarrollo de las sociedades o al protagonismo de algunos personajes. Ambas acciones permitirán al niño interpretar y asimilar los mensajes recibidos, es decir, *pensar*, lo que generará aprendizajes significativos (Suárez Calaf y San Fabián, 2014: 41).

Cuando las acciones educativas integran el contacto directo con conjuntos arquitectónicos, paisajes urbanos, elementos o utensilios de uso cotidiano o industrial, usos y costumbres populares..., además de la participación en dramatizaciones o recreaciones basadas en el juego, el patrimonio se convierte en una puerta de fácil acceso para el aprendizaje de las primeras nociones históricas mediante aquello que los niños ven y experimentan, así como para asumir conductas respetuosas. En cualquier caso, hablamos de “pasado” (de tiempo histórico), y de una concepción del tiempo en edades muy tempranas que no se realiza de forma intuitiva, sino que requiere de una construcción psicológica aprendida. En EI el espacio puede aprenderse mediante la expresión corporal, pero el tiempo histórico necesita de la expresión oral y su asimilación dependerá del desarrollo psicológico de cada niño, de sus patrones culturales y

de sus vivencias previas (Aranda, 2016: 151). La percepción del espacio y el tiempo necesitan de referentes reconocibles, por ejemplo un “espacio vivido y experimentado” desde el punto de vista cognitivo, social y emocional, es enormemente útil para trabajar la orientación temporal mediante el recurso patrimonial. Además, el reconocimiento del patrimonio cultural, así como aspectos de la vida cotidiana en diferentes épocas históricas, íntimamente relacionados con su entorno, contribuirían al conocimiento del entorno en sí mismo (Miralles y Rivero, 2012: 82).

### La presencia del patrimonio cultural en el currículo de Educación Infantil

La EI tiene la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños mediante la estrecha colaboración entre padres y centros<sup>1</sup>. Existen además unos objetivos generales que engloban la adquisición progresiva de pautas de convivencia y herramientas básicas para la resolución de conflictos<sup>2</sup>. El carácter educativo de la etapa es esencialmente procedimental y actitudinal, no obstante, ni la LOE, ni la LOMCE<sup>3</sup> han establecido aún las competencias específicas para EI, al contrario que para Educación Primaria (EP). Si partimos de ellas y tratamos de acercarnos a las cuestiones que guardan relación con las Ciencias Sociales (CC.SS), encontraríamos esencial protagonismo en las *Competencias sociales y cívicas*, así como en la *Conciencia y expresiones culturales*. Con respecto a la primera, en la EI se cimentan las habilidades básicas de convivencia y de relación social de una forma respetuosa, afrontando los conflictos que puedan surgir en el aula. Con respecto a la segunda, su adquisición implica que los alumnos se inicien en el conocimiento de las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales de su entorno próximo, incentivando además sus capacidades creativas.

En lo que respecta a los contenidos del currículo del 2º ciclo de EI, se organizan por áreas abordadas mediante métodos de trabajo que incluirán actividades basadas en la experiencia, el protagonismo del juego y la creación de ambientes afectivos donde el niño encuentre la confianza necesaria para promover su integración social<sup>4</sup>. Por otra parte, el currículo del 2º ciclo de EI se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico del niño desde diferentes perspectivas, agrupando los contenidos en diferentes áreas<sup>5</sup>: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno*, y *Lenguajes: Comunicación y representación*. La segunda afecta directamente a la didáctica de las CC.SS., favoreciendo la exploración, el descubrimiento e identificación de los diferentes contextos que componen el medio social. El *Bloque 3. Cultura y vida en sociedad* sería el más adecuado para reconocer las señas de identidad cultural

1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), art. 12.

2 LOE, art. 13.f

3 Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

4 LOE art, 14.4 y 14.6.

5 Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

del entorno, motivando al niño a participar en actividades culturales. Sin embargo, la LOE no hace referencia de forma explícita al tratamiento del patrimonio cultural como contenido, salvo mediante esta mención.

La legislación andaluza en cambio, es más concreta, y refrenda la integración del patrimonio cultural en el currículo porque contribuye a construir la identidad personal de los niños desde los 3 y 4 años, así como el sentimiento de pertenencia a la sociedad<sup>6</sup>. Por otra parte, la orden establece para el área *Conocimiento del entorno*, una premisa básica: permitir la aproximación a las manifestaciones culturales propias, mediante la experimentación directa del medio físico (natural y social). Posibilitando el reconocimiento de algunas señas de identidad cultural y la interacción con el entorno circundante, generando a su vez actitudes de respeto, valoración y pertenencia.

### El patrimonio cotidiano como pretexto para el conocimiento del medio y trabajar la justicia social

La LOE recoge como contenido del currículo la pautas para “entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas”. Formar a ciudadanos desde las CC.SS. constituye una cuestión de base para educar en la interculturalidad y la integración social, trabajando los valores y la justicia social. Los valores aparecen como contenidos actitudinales en la función básica del individuo; una constante antropológica de creencias o conductas deseables que sirven para interpretar el contexto social, interaccionar con él y resolver conflictos (Aranda, 2016: 161). A través de sus vivencias cotidianas y las relaciones con otros niños, el alumno de EI va tomando conciencia de la existencia de grupos sociales próximos y de su pertenencia a ellos, donde la familia, la escuela y el barrio asumen esencial protagonismo. La familia es, esencialmente, el estímulo educativo fundamental e indeleble del ser humano en sus primeras etapas de vida, y los aprendizajes que se producen en el seno familiar son determinantes para el desarrollo personal y la construcción social del niño. Es cierto que hablamos de niveles educativos iniciales, pero a través de propuestas didácticas innovadoras basadas en el constructivismo y el juego, se pueden edificar conocimientos y moldear actitudes, partiendo del respeto a la diversidad social, y con criterios de justicia, tolerancia y dignidad personal (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998: 329-330). Resulta imprescindible pues, rescatar la idea de construir una ciudadanía comprometida y crítica que ejerza en igualdad, y para ello, el patrimonio cultural constituye un recurso de sumo valor para entender las transformaciones de las sociedades del pasado extrapolándolas al presente. A pesar de que el patrimonio sirve de nexo entre los miembros de una comunidad para reafirmar su sentimiento identitario, nos es óbice para aceptar la diversidad cultural y respetar elementos foráneos.

Tal y como afirman Estepa, Domínguez y Cuenca, es muy interesante partir del Patrimonio de la Humanidad, donde han coexistido religiones, lenguas, culturas y

6 Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (anexo).

creencias diversas a lo largo de la historia, y luego compararlo con el patrimonio local, lo que constituiría un punto de encuentro y de respeto mutuo. La calle, el barrio, las tradiciones orales de las generaciones más longevas... facilitará la comprensión de acontecimientos históricos y culturales desde la proximidad de algunos hechos, permitiendo a los alumnos observar lugares donde sucedieron acontecimientos y reflexionar sobre ellos, lo que favorecerá, sin duda, el arraigo y el sentimiento identitario del individuo con su entorno (González, 2008: 34).

## El trabajo colaborativo por proyectos

### a) La coeducación: Maestros y padres frente al conflicto

Tal y como indican Gil y Rivero, “trabajar por proyectos en las aulas de educación infantil nos permite guiar, orientar y provocar situaciones con la finalidad de que nuestros alumnos vayan construyendo sus aprendizajes, frente a la mera transmisión de conocimientos (...) convirtiéndose así nuestros alumnos en los protagonistas de su aprendizaje” (Gil Alejandre y Rivero, 2014). La escuela ha de enfocar la diversidad desde los postulados “bennettianos” de respeto, solidaridad y justicia. No obstante, la heterogeneidad de la sociedad actual obliga a los docentes a plantearse la situación concreta de cada familia, a la hora de trabajar por proyectos. Factores como situaciones laborales desfavorecidas, desestructuración familiar, rígida asignación de roles hombre/mujer, número de hijos, edad y nivel económico/social/cultural de los padres, extranjería, titularidad del centro o barrio donde éste se ubica, pueden ser determinantes en la conflictividad conductual de los niños. La coeducación con el ámbito familiar resulta de suma utilidad para potenciar valores, actitudes y conocimientos que se promueven desde el centro educativo. Empero, en nuestra sociedad actual globalizada y pluricultural es cada vez más frecuente encontrar ciudadanos con desarraigo cultural y ausencia de valores. En el contexto de la sociedad de la información donde imperan las redes sociales, las relaciones virtuales y el individualismo, el desconocimiento se convierte en un instrumento para marginar otras culturas. Resulta difícil estudiar las interrelaciones entre personas y ello tiene su principal reflejo en la escuela. Hemos de tener en cuenta que la conflictividad es inherente a la persona, aunque sujeta a condicionantes. Por ejemplo, la pertenencia del niño a un determinado grupo y su condición social influirán de manera determinante en su umbral de tolerancia ante el conflicto, así como en su capacidad de resolución. Por ello debemos trabajar la conflictividad a niveles cognitivo y social, para transformarla, educando al alumno de esta etapa en emociones y valores, de cara a construir un ciudadano democrático (Aird, 2012).

b) *Un ejemplo extrapolable a contextos conflictivos: “Málaga Romana”. Colegio Sagrado Corazón (Fundación Espínola).*

Esta experiencia pedagógica se enfoca al área *conocimiento del entorno* en 2º ciclo de EI. Las tutoras del 1º curso de Educación Infantil optaron por abandonar el libro

de texto durante el curso 2015-2016, motivando que se configuraba una visión del entorno que no coincidía con los referentes de los escolares, y por otra parte, perseguían un cambio en el rol docente como mero transmisor de conocimientos. Confeccionaron un proyecto que incluía el aprendizaje del entorno a través de un referente local: la ciudad de Málaga. Y se trataba de implementar la motivación de los niños mediante la contextualización de contenidos concretos, en espacios reconocibles del entorno inmediato, explicados de forma lúdica y en continuidad con la programación. El tópico generativo: *Yo sí, soy de Málaga*, fue el eje vertebrador de los contenidos del currículo, cuyos hilos conductores eran:

1. En qué medida somos actualmente como producto de nuestro pasado.
2. Reconocer nuestra identidad y riqueza cultural a través de culturas pasadas.
3. Respetar las normas que regulan la vida cotidiana.
4. Participar y disfrutar del trabajo en equipo.
5. Expresar y comunicar a través de diferentes lenguajes.

Las metas de comprensión perseguidas son: aprender a valorar su ciudad a través del conocimiento de la historia de civilizaciones pasadas, construcciones, espacios públicos, manifestaciones artísticas o tradiciones; aprender a expresarse y comunicarse con diferentes lenguajes, y aprender valores como el respeto a las normas de la vida cotidiana. El proyecto incluye una visión de la Málaga desde su etapa prehistórica hasta la contemporánea, y está pensado para los tres cursos del 2º ciclo de EI, aunque por razones obvias de espacio, en este trabajo no podremos analizar el proyecto en su totalidad. Hemos elegido la experiencia de “Málaga Romana”<sup>7</sup> y el nivel de 3 años, donde pudimos participar como padres de forma directa. El proyecto se estructura a partir de la siguiente secuencia:

- 1º Actividad preliminar
- 2º Vídeo introductorio: “Yo sí, soy de Málaga”.
- 3º Túnel del tiempo.
- 4º Actividades (talleres, fichas, etc.).
- 5º Proyecto final (mural con muestras imágenes de todas las actividades).

Tras una actividad preliminar en la que se pregunta a los niños ¿qué saben de Málaga? se concede protagonismo a la imagen como elemento ilustrativo, dando co-

<sup>7</sup> Todas las pautas seguidas para la experiencia “Málaga romana” fueron aplicadas al resto de temas incluidos en el proyecto.

mienzo a la proyección de un vídeo que captará su atención. En esta actividad los padres y niños asumen protagonismo, pues tras el sorteo de un tema por cada alumno (con un total de 25), las familias debimos realizar un breve vídeo de un minuto, donde se debían explicar diferentes lugares emblemáticos de la ciudad (en nuestro caso fue el Teatro Romano) [Fig. 1]<sup>8</sup>. Posteriormente una madre realizó el montaje que fue visualizado por los niños. A continuación se realizó el juego: “El túnel del tiempo” [Fig. 2], consistente en un angosto y oscuro acceso a una de las aulas revestidas de telas opacas, como metáfora de un viaje al pasado. Al salir del túnel dio comienzo una actividad de dramatización, donde un padre disfrazado de romano [Fig. 3] leyó un pergamino elaborado por quien suscribe [Fig. 4]. Se narró una breve historia de la herencia romana en Málaga y se realizaron comparaciones entre la cultura de la época y la actual. *A posteriori*, los alumnos debieron finalizar un mosaico romano expuesto en la pared, mediante la integración de pegatinas a modo de teselas [Fig. 3]. En otra de las sesiones se realizó un taller de collages donde también participaron los padres, como recurso pedagógico de gran interés educativo y experimental. Una foto del teatro romano impresa sirvió de lienzo para que los alumnos incorporasen arena en la orquesta y la cavea, y trozos de celofán rojo en la scaena (simulando luces) [Fig. 5]. En estos talleres se trabajó fundamentalmente la psicomotricidad fina, el lenguaje, así como el aprendizaje cooperativo. Y otra actividad que sirvió además para el resto de temas del proyecto fue una salida de excursión en un bus turístico [Fig. 6], realizando un recorrido por la ciudad, donde los niños pudieron reconocer los lugares que previamente habían visto en el vídeo donde aparecían sus padres. En suma, mediante estas actividades lúdicas íntimamente conectadas con el currículo, los alumnos se encuentran inmersos en el juego y no se dan cuenta de que asimilan conocimientos. Además de trabajar las competencias básicas, y de forma especial, el conocimiento e interacción con el medio físico, se promueve el aprendizaje por descubrimiento, sentando las bases del desarrollo posterior personal y social de los niños.

Llegados a este punto resulta incuestionable el papel que deben asumir los docentes en el diseño de proyectos y actividades para la enseñanza de contenidos sociales e históricos, teniendo en cuenta a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las características del grupo. La propuesta educativa expuesta parte de un colegio concertado católico, ubicado en un barrio privilegiado de la ciudad con familias no conflictivas, cuyos docentes tienen plena libertad para introducir y desarrollar prácticas educativas innovadoras. No obstante, el aprendizaje por proyectos, muy útil para el área *Conocimiento del entorno*, puede favorecer la implicación familiar, a pesar de la existencia de ámbitos conflictivos. Proponemos tres vías esenciales para alcanzar tal objetivo:

- Diagnosticar necesidades y posibilidades del alumnado, capacidad didáctica del docente e intereses del centro (necesitando apoyo del Claustro y del AMPA).
- Aplicar metodologías propias de las CC.SS, para adaptar la finalidad educa-

<sup>8</sup> En los grupos de 3 años, por razones de edad fuimos los padres quienes lo elaboramos, mientras que los niños 5 años lo realizaron ellos mismos.

tiva al contexto social y emprender procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e inclusivos (Herández y Pagès, 2016: 121).

- Promover la coeducación con el entorno familiar: formar familias en recursos educativos y en el uso de las TIC; estimular su participación en talleres relacionados con los contenidos del currículo y en salidas didácticas (acudiendo al centro a narrar testimonios o anécdotas, fabricando objetos con materiales reciclados...), etc..

## Algunas conclusiones

El patrimonio debe utilizarse como ejemplo de la pluralidad cultural que caracteriza a las sociedades, pudiendo favorecer la construcción de la propia identidad, así como fomentar el respeto por otras diferentes e incentivar valores como la conservación del entorno. Por otra parte, la participación activa de los niños en situaciones y manifestaciones culturales, favorece la construcción inicial de un conocimiento histórico mediante la comprensión de la continuidad temporal (pasado-presente), enseñándoles a situar históricamente los vestigios del pasado para encontrar en ellos significado social y cultural. El aprendizaje por proyectos permite accionar actividades que estimulen actitudes de convivencia y ayuden a “aprender a ser” ciudadano en sociedades democráticas, fortaleciendo las relaciones del alumno en el centro, en el seno familiar y en su entorno inmediato.

## Bibliografía

Aird Donoso, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. En *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59 (2). Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>.

Aranda Hernando, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-336), Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Feliu Torruela, M. y Jiménez Torregosa, L. (Eds.).(2015). *Ciencias Sociales y Educación Infantil (3-6). Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.

Gil Alejandro, J. y Rivero Gracia, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clío: History and History Teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/>.



González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 7, 23-36.

Herández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (68), 119-140.

Hernández Sánchez, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En N. De Alba, F.F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 63-72), vol. 1. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, S.L.

Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío*, 39 (Recuperado de: <http://clio.rediris.es>)

Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. (Recuperada de: <http://www.aufop.com>).

Suárez Suárez, M. A., Calaf Masachs, R. y San Fabián Maroto, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de educación*, 365, 38-66.

## 11. Los problemas contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: representaciones de los y las estudiantes de Magisterio de nuevo ingreso.

*Delfín Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch*

La finalidad de trabajar problemas sociales desde la enseñanza de las Ciencias Sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, de la ineludible promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas (Dam & Volman, 2004; Levstik & Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas a los y las estudiantes (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2009; Legardez, 2003; Santisteban, 2012), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar *en y para* una ciudadanía democrática (Jiménez y Moreno, 2012).

El tratamiento de problemas sociales en la formación del profesorado aparece inherentemente vinculado al desarrollo del pensamiento social crítico, de la competencia social y ciudadana y, en consecuencia, de la educación para una cultura democrática participativa (Santisteban, 2012). Los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas se presentan como elementos indispensables en el desarrollo integral de competencias cívicas y ciudadanas, a través de su natural relación con la formación del pensamiento social (Pagès y Santisteban, 2011, 2014). La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2005; Santisteban, 2015) para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que hacer frente, de forma responsable y comprometida, a los problemas sociales contemporáneos (Santisteban, 2009).

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los planes de formación del profesorado, dirigidos a la comprensión crítica de la realidad y a la intervención social, resultarían infructuosos sin la incorporación estructural de problemas sociales al currículo de Ciencias Sociales (Benejam y Pagès, 1997). En este sentido, la educación para la participación democrática aparece unida a la formación del pensamiento social (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Desde una perspectiva social crítica, los problemas sociales y ambientales son, en efecto, los que han de proponerse como “objetos relevantes de enseñanza”, de forma que el conocimiento académico si sitúe al servicio del tratamiento de los mismos (García, 2014).