PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil

Fundamentos, propuestas y aplicaciones

Antonio Luis Bonilla Martos
Yolanda Guasch Marí
(Coords.)

PIRÁMIDE

Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil

Fundamentos, propuestas y aplicaciones

Coordinadores

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS
DOCTOR EN ARQUEOLOGÍA Y TERRITORIO. PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

YOLANDA GUASCH MARÍ
DOCTORA EN HISTORIA DEL ARTE. PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil

Fundamentos, propuestas y aplicaciones

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»
Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Antonio Luis Bonilla Martos y Yolanda Guasch Marí (Coords.), 2018
© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2018
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3925-8

Relación de autores

Carolina Alegre Benítez

Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Mateo Arias Romero

Doctor en Historia del Arte. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Raffaele Biasco

Licenciado en Educación Infantil. Doctorando del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonio Luis Bonilla Martos (coord.)

Doctor en Arqueología y Territorio. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

María de la Encarnación Cambil Hernández

Doctora en Historia del Arte. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Alba de la Cruz Redondo

Doctora en Historia Moderna. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias (área de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Jaén.

Antonio Rafael Fernández Paradas

Doctor en Historia del Arte. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonia García Luque

Doctora en Arqueología. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias (área de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Jaén.

Yolanda Guasch Marí (coord.)

Doctora en Historia del Arte. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

María Luisa Hernández Ríos

Doctora en Historia del Arte. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Elena Navas Guerrero

Licenciada en Geografía e Historia. (DEA) Diploma de Estudios Avanzados en Prehistoria y Arqueología. Arqueóloga profesional.

Andrés Palma Valenzuela

Doctor en Historia. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Alfonso Roldán Montes

Licenciado en Historia. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, en el campus de Ceuta.

Guadalupe Romero Sánchez

Doctora en Historia del Arte. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonio Tudela Sancho

Doctor en Filosofía. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

© Ediciones Pirámide

Índice

Prólogo 15

Introducción 17

BLOQUE I
Fundamentación teórica

1. El entorno social y cultural en Educación Infantil: nociones, avances y desafíos *(Antonio Tudela Sancho y Carolina Alegre Benítez)* 21

1. Introducción 21
2. La contribución de las Ciencias Sociales al currículo de Educación Infantil: un análisis histórico 22
   - 2.1. El currículo como invención 22
   - 2.2. Los niños como invención 22
   - 2.3. Los alumnos como invención 23
   - 2.4. El currículo de Educación Infantil, históricamente considerado 24
   - 2.5. Las Ciencias Sociales en el currículo: cambios y continuidades 25
3. Breve aproximación crítica al conocimiento y la práctica en la formación del profesorado 27
   - 3.1. Representarse la niñez: ¿en qué pensamos cuando pensamos en niños y niñas? 27
   - 3.2. Necesidad de una reflexión sobre los procesos del aprendizaje universitario 33
4. Los entornos de la infancia 35
   - 4.1. La vida de la comunidad: un entorno global 36
   - 4.2. La ciudad que educa, la ciudad de los niños 37

Bibliografía 39

2. El entorno social y cultural en el currículo de Educación Infantil *(Antonio Luis Bonilla Martos y Yolanda Guasch Marí)* 41

1. Introducción 41
2. Las áreas de conocimiento en el currículo de Educación Infantil: el área de Conocimiento del entorno 42
3. La importancia del estudio de las Ciencias Sociales en el área de Conocimiento del entorno 42

© Ediciones Pirámide

4. Evolución de la educación y del estudio de los contenidos de las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil en España 43
5. Tratamiento del entorno social y cultural en la actual normativa educativa .. 47
Bibliografía 51

3. Infancia y escuela: la educación infantil en el umbral de los espacios público y privado *(Antonio Tudela Sancho)* 53

1. Introducción 53
2. Invención de la infancia: la separación de los adultos 54
   2.1. Representar la infancia 54
   2.2. La pesadilla del pasado 55
   2.3. Un mundo con características propias 56
3. Escuela y escolarización: una maquinaria moderna 59
   3.1. El problema de la instrucción 59
   3.2. Espacio público: la normalización y sus sujetos 61
   3.3. La Casa del Niño de Cartagena: un ejemplo 62
4. La familia (moderna): invención del espacio privado 64
   4.1. Hijos de familia, hijos sin familia 64
   4.2. Historia de la vida privada 65
   4.3. Para concluir: la familia feliz, modelo dominante 67
Bibliografía 69

4. Género y diversidad afectivo-sexual en Educación Infantil. Dificultades, propuestas y desafíos *(Carolina Alegre Benítez)* 71

1. Introducción 71
2. Educación y género en la legislación estatal 72
3. Educación y género en la legislación de la Comunidad Autónoma de Andalucía 74
4. El género en la legislación educativa de la etapa de Educación Infantil 76
   4.1. El género en la Ley de Educación (LOE) 76
   4.2. El género en el currículo de Educación Infantil 77
   4.3. El género en el currículo de Educación Infantil de Andalucía 79
5. Dificultades del tratamiento de la perspectiva de género en Educación Infantil 82
6. Orientaciones para introducir la perspectiva de género en Educación Infantil . 86
   6.1. Formación inicial del profesorado 86
   6.2. Aulas de Educación Infantil 88
   6.3. El área de conocimiento del entorno social y cultural 89
7. Conclusión 91
Bibliografía 92

5. Prácticums patrimoniales en el grado de Educación Infantil *(Antonio Rafael Fernández Paradas)* 95

1. Introducción 95
2. Los diferentes tipos de prácticas profesionales 97

© Ediciones Pirámide

3. El prácticum del grado de Educación Infantil en los contextos legislativos .. 100
4. El prácticum en el currículo del grado de Educación Infantil 101
5. Prácticum patrimoniales para la adquisición de competencias en ámbitos formales 102
   5.1. Un ejemplo de la utilización del paisaje en la enseñanza-aprendizaje del prácticum..... 104
   5.2. Una propuesta de aprendizaje-servicio para el período de intervención en el prácticum de Educación Infantil 105
6. Prácticum curriculares en instituciones no formales 106
7. Una propuesta de memoria para prácticums patrimoniales en los grados de Educación Infantil 108
   7.1. Prácticum I. Fase de observación 108
   7.2. Prácticum II. Fase de intervención 110

Bibliografía 114

BLOQUE II
El entorno social y cultural y su aplicación en el aula

6. Los entornos socioculturales de referencia en la Educación Infantil: familia y escuela *(María de la Encarnación Cambil Hernández y Guadalupe Romero Sánchez)* 117

1. Introducción 117
2. El entorno social y cultural privado en la Educación Infantil: la familia .. 118
   2.1. La importancia de la familia en la Educación Infantil 118
   2.2. El concepto de familia: evolución y situación actual 119
3. Diferentes tipos de familias 122
4. La influencia del entorno sociocultural familiar en la Educación Infantil ... 124
5. El entorno social y cultural público en Educación Infantil: la escuela 124
   5.1. Período de adaptación de los niños y niñas de Educación Infantil al entorno sociocultural de la escuela 125
   5.2. La importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en Educación Infantil 126
6. Formas de relación entre la familia y la escuela en Educación Infantil 128
   6.1. Intercambio de información 128
   6.2. Implicación de la familia en la escuela 130
7. Conclusión 133

Bibliografía 133

7. El espacio y el tiempo en Educación Infantil *(Alfonso Roldán Montes)* 135

1. Introducción 135
2. El espacio 135
   2.1. El espacio: concepto y representación 135
   2.2. Espacio y currículo 136
   2.3. La comprensión del espacio en los niños de Educación Infantil 137
   2.4. Actividades relacionadas con el aprendizaje del espacio en la Educación Infantil 138
3. El tiempo 140
   3.1. El tiempo: concepto y evolución 140

© Ediciones Pirámide

3.2. Tiempo y currículo ... 141
3.3. La comprensión del tiempo en los niños de Educación Infantil ... 142
3.4. Actividades relacionadas con el aprendizaje del tiempo en la Educación Infantil ... 143
Bibliografía ... 145

8. Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural *(María Luisa Hernández Ríos)* ... 147

1. Introducción ... 147
2. Educación patrimonial en la Educación Infantil ... 148
3. Marcos legales como punto de partida para propiciar la educación patrimonial en Educación Infantil ... 149
4. Una buena iniciativa: el PNEyP ... 152
5. Aproximar al patrimonio cultural y su clasificación: el objeto como un punto de partida ... 153
6. Los museos como contenedores de objetos: espacios de emprendimiento para maestros y maestras de Educación Infantil ... 158

Bibliografía ... 164

9. La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural *(Antonio Luis Bonilla Martos)* ... 165

1. Introducción ... 165
2. Concepto y definición de entorno social y cultural ... 165
3. La actividad humana en el entorno como agente socializador ... 166
4. Elementos que forman parte de la actividad humana en el entorno ... 166
   4.1. Edificios ... 167
   4.2. Calles ... 167
   4.3. Oficios ... 168
   4.4. Población ... 168
   4.5. Paisajes: fauna y flora ... 168
   4.6. Fiestas y costumbres ... 169
   4.7. Las casas de los alumnos ... 169
   4.8. Patrimonio histórico ... 169
5. Métodos de aprendizaje para conocer el entorno ... 170
6. Contenidos transversales en relación con el entorno ... 170
7. Contribución del entorno al desarrollo de las competencias ... 171
8. Recursos educativos ... 172
   8.1. Visitas e itinerarios fuera del colegio ... 173
   8.2. Historias de vida. Visitas de personas a clase ... 175
   8.3. Conmemoraciones ... 175
   8.4. Talleres ... 176

Bibliografía ... 176

10. La escuela como espacio de paz y resolución de conflictos *(Andrés Palma Valenzuela)* ... 177

1. Introducción ... 177
2. La educación para la paz ... 179

© Ediciones Pirámide

2.1. Un hallazgo histórico 179
2.2. Necesidad de la educación para la paz 181
3. Educar para la paz en Educación Infantil 183
4. Propuestas prácticas 186
4.1. Esbozo de un marco general 187
4.2. Una propuesta marco 188
4.3. Algunas concreciones para trabajar la EpP 190
Bibliografía 192

BLOQUE III
Recursos en Educación Infantil

11. Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil *(Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo)* 195

1. Introducción 195
2. Conceptualización 195
3. Ventajas y desventajas del ABP 196
3.1. Fases del ABP 199
4. Orientaciones metodológicas para hacer un proyecto integrado en Educación Infantil 204
Bibliografía 220

12. Infancia y arquitectura *(Raffaele Biasco)* 221

1. Introducción 221
2. Razones para hablar de arquitectura en Educación Infantil 221
3. ¿Qué es la arquitectura? 222
4. El proyecto arquitectónico 224
5. La casa 226
6. La ciudad 227
7. La escuela 229
8. Conclusiones 230
Bibliografía 231

13. Recursos didácticos para trabajar el patrimonio en Educación Infantil: los cuentos *(Yolanda Guasch Marí)* 233

1. Introducción 233
2. Los recursos didácticos: aprender y disfrutar con el patrimonio 235
2.1. Las maletas didácticas 236
2.2. El juego 238
2.3. Cuadernos didácticos 239
2.4. El cuento 240
3. El patrimonio de Granada a través del cuento 242
Bibliografía 247

© Ediciones Pirámide

14. El patrimonio cinematográfico y su didáctica *(Mateo Arias Romero)* 249

1. Introducción 249
2. Concepto de patrimonio cinematográfico 250
3. Diseño y evolución de las películas de dibujos animados 251
4. Visualización de un film desde el punto de vista didáctico 253
5. Fichas didácticas de películas para trabajar en Educación Infantil 254
   - 5.1. *Ratatouille* 254
   - 5.2. *Las aventuras de Tadeo Jones* 255
   - 5.3. *Tadeo Jones 2. El secreto del rey Midas* 256
   - 5.4. *Frozen* 257
   - 5.5. *La edad de hielo* 258
6. Conclusión 258

Bibliografía 259

15. El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil *(Antonio Luis Bonilla Martos y Elena Navas Guerrero)* 261

1. Introducción 261
2. El patrimonio arqueológico en el currículo de Infantil 261
3. Utilización de elementos integrantes del patrimonio arqueológico como recurso didáctico en Educación Infantil 262
4. Metodología de trabajo 266
5. El patrimonio arqueológico como recurso de trabajo 267
   - 5.1. Visitas a un yacimiento o museo arqueológico 267
   - 5.2. Practicar la arqueología en un arqueódromo 269
   - 5.3. El cine y la arqueología: ¡vemos una película! 269

Bibliografía 271

© Ediciones Pirámide

Prólogo

El título de esta obra, *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil: fundamentos, propuestas y aplicaciones,* engloba conceptos de gran relevancia en los que nos iremos adentrando según profundicemos en los temas que se nos presentan y que detallaré a continuación. El *entorno social y cultural* constituye un pilar básico en el desarrollo de la persona, y es la infancia el momento en el que el niño va siendo consciente del mundo que le rodea, de su yo, de las relaciones que mantiene con su ámbito más cercano, de los valores que se le transmiten y del patrimonio que existe a su alrededor. Ese sentimiento de patrimonio, las raíces de un niño, forma parte del desarrollo de la persona de manera tan intrínseca que está presente en toda nuestra vida haciendo que seamos de una forma o de otra. De ahí la importancia de establecer una base firme y segura en los primeros años escolares y la razón por la que en el currículo de Educación Infantil sea además una materia tan necesaria y de obligatoria docencia.

Esta obra es fruto del trabajo colectivo de grandes profesionales de este campo que, juntos, y unificando sus conocimientos teórico-prácticos en la didáctica de Educación Infantil, han logrado plasmar no solo una dinámica de trabajo ejemplar sino todo su saber para formar a futuros docentes de Educación Infantil, partiendo de las competencias necesarias del currículo (tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales), como son adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia, elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción entre ciencia, técnica, sociedad y desarrollo, promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados o conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación en la primera infancia, entre otras. Todo ello desde una reflexión sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo en los estudiantes.

Adentrándonos un poco más en la obra, veremos que la conforman tres bloques diferenciados y relacionados entre sí. El *primero* de ellos, la *fundamentación teórica,* establece un marco desde el que conceptualizar la infancia y la Educación Infantil y su currículo, teniendo una perspectiva histórica, de evolución, en esta sociedad cambiante y relacionándola con la cultura y el entorno social. Se analiza el tema de la sexualidad y el género en la infancia, los cuales forman la identidad individual, y se aborda el papel de las Ciencias Sociales en el prácticum, siendo este el primer acercamiento a la realidad de las aulas como maestros de Infantil y el espacio en el que se desarrollan de forma práctica todos los aprendizajes alcanzados. El *segundo bloque* se centra en *aplicar*

© Ediciones Pirámide

en el aula el entorno social y cultural, empezando por la familia y la escuela, primeros núcleos de socialización del niño y ejes fundamentales del desarrollo posterior, a la vez que transmisores de valores, habilidades, cultura, patrimonio histórico y educación. Se profundiza en el papel de la actividad humana en el entorno y en los conceptos de espacio y tiempo. Pero no solamente es importante qué se transmite sino también, y me atrevería a decir mucho más, cómo. Por ello el *tercer bloque* se centra en profundizar en diferentes *propuestas* partiendo de la gran variedad de recursos existentes en Educación Infantil. Se trabajan los contenidos con metodologías innovadoras, como es el aprendizaje por proyectos, y a través de recursos tan didácticos y tan cercanos al alumnado como son el cuento o el cine. Se trabajan temáticas motivadoras para el aprendizaje como son el patrimonio arqueológico, la arquitectura y el patrimonio cultural.

Por todo ello, nos encontramos ante una obra de gran interés por varias razones: la primera de ellas, por la relevancia de la temática, tan importante en la formación de la persona, de su identidad y de sus lazos con su historia y entorno, con su cultura. La segunda, por la estructura pedagógica de presentación de los bloques y la relación con las competencias que el alumno debe adquirir, dando respuesta a las exigencias del Espacio Europeo, partiendo de estrategias innovadoras y motivantes para conseguir un mayor aprendizaje en los futuros maestros y maestras. Y, por último, por los profesionales que la han hecho posible, y que han sabido transmitir en ella y en su contenido un indiscutible valor y saber.

Para mí es una satisfacción presentar este libro, como coordinadora del grado de Educación Infantil, ya que es una obra cuyo contenido es sobre todo enriquecedor, riguroso, coherente y didáctico y en ella participan profesionales con largas trayectorias en el campo de las Ciencias Sociales y en su didáctica, demostrando que caminando todos en la misma dirección conseguiremos que, con los conocimientos y habilidades que adquieren en nuestras aulas los futuros maestros y maestras, estos puedan transmitirles a sus alumnos la grandeza del entorno social y cultural ligado a la Educación Infantil y lo que ello conlleva en el desarrollo de su persona.

María Fernández Cabezas
Coordinadora del Grado de Educación Infantil
Universidad de Granada.

© Ediciones Pirámide

Introducción

El objetivo fundamental de este libro es ser útil, convertirse en un elemento de referencia como obra de trabajo, consulta y apoyo, tanto para docentes como para estudiantes. Su función prioritaria consiste en aclarar dudas, resolver problemas y transmitir nuevos conocimientos, poniendo en manos de lectoras y lectores unos textos claros y actuales en el ámbito educativo del entorno social y cultural.

Dichos textos son fruto del trabajo y de la ilusión de un amplio grupo de profesionales pertenecientes a diversas disciplinas científicas que han colaborado de forma estrecha, aportando en todo momento ideas y soluciones, ya que uno de los aspectos que caracterizan al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, una de las señas de identidad y de las fortalezas del grupo de autoras y autores que de un modo u otro están vinculados a él, es su variada y complementaria formación disciplinar. En consecuencia, los enfoques y el modo de tratar cada tema responden a una línea de trabajo común, matizada y enriquecida con el sello, el saber hacer, las aportaciones e inquietudes de cada cual, resultado de aquella interdisciplinariedad.

Como bien ha señalado la profesora María Fernández Cabezas en el prólogo, los contenidos de este libro giran en torno al binomio cultura y sociedad en Educación Infantil, conjugados y unidos por el entorno, espacio en el que se desarrolla la primera infancia y donde se presentan las primeras experiencias sociales y culturales. Tanto el contexto social como el cultural tienen una amplia presencia en el currículo de Educación Infantil, así como en los propios planes de estudio de los grados que se imparten en la universidad española, con materias que, desde disciplinas diversas, comparten objetivos comunes al contribuir al desarrollo social, intelectual y afectivo de los niños y niñas.

Los textos recogidos se presentan variados, atendiendo a contenidos propios del currículo, como son la familia y la escuela, primeros entornos en los que se promueve la socialización de los niños y niñas. Pero también se abarcan otros temas, planteados como propuestas para ser aplicadas en el aula, tanto universitaria como escolar, de modo que el libro se convierte en un sumario de múltiples enfoques que posibilitan una mirada abierta al entorno social y cultural desde perspectivas actuales y con procesos específicos de enseñanza-aprendizaje.

En los tres bloques, «Fundamentación teórica», «El entorno social y cultural y su aplicación en el aula», y «Recursos en Educación Infantil», existe una perfecta simbiosis entre fundamentación teórica y aplicación práctica, ya que en todos ellos encontraremos un marco teórico reflexivo que se conjuga con un corpus de recursos que buscan la ampliación de la información y la profundización en aspectos concretos, con pro-

© Ediciones Pirámide

puestas de actividades que invitan a ampliar las fronteras que en el libro se proyectan, tratando de superar posibles enfoques delimitadores y cerrados. Se genera así un equilibrio entre teoría y práctica, entre planteamientos y actividades, entre lo que se dice y lo que pudiera decirse, entre lo que se trabaja y lo que se puede trabajar.

Como material docente, los temas tienen una clara finalidad holística en el campo del conocimiento del entorno social y cultural en Educación Infantil, al recoger con un nuevo enfoque aspectos tradicionales de esta materia como son el espacio, el tiempo, los cuentos, la familia, la ciudad o la escuela, por mencionar algunos de ellos, e incluir otros que no es habitual encontrar en este tipo de obras, como pueden ser el tratamiento y acercamiento en Educación Infantil a la arquitectura, el cine o la arqueología, temas que también forman parte de ese entorno en el que se va a desarrollar la vida de los más pequeños y que el docente debe contribuir a que conozcan. Al tratamiento de las nuevas tecnologías no se le ha dedicado un tema específico, sino que se ha considerado más conveniente incluirlo de manera transversal en el libro, con especial hincapié en aquellos capítulos cuya temática le resulta más afín.

Otro de los objetivos fundamentales de la obra consiste en contribuir a la aportación de ideas y recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del entorno social y cultural, así como a la utilización de elementos de trabajo diversificados y adaptados a los ámbitos a que se destina, siguiendo una metodología activa y adecuada en cada momento.

En conclusión, esta obra se suma a otras ya publicadas por nuestro propio colectivo docente e investigador en la misma colección de Pirámide, con la finalidad de posibilitar una lectura abierta y reflexiva, una aproximación sensata y rigurosa a los diversos contextos culturales y sociales de la actualidad, a una compleja realidad cada vez más diversa, cambiante y plural, en la que la educación, más que nunca, desempeña un papel esencial.

LOS COORDINADORES

© Ediciones Pirámide

BLOQUE I
Fundamentación teórica

El entorno social y cultural en Educación Infantil: nociones, avances y desafíos

1

ANTONIO TUDELA SANCHO
CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ

> [El vigilante de nuestra escuela] *ha venido corriendo, nos ha separado, nos ha llamado pandilla de pequeños salvajes, ha dicho que ni siquiera quería saber quién había comenzado y nos ha castigado a cada cual con cien líneas.*
>
> SEMPÉ Y GOSCINNY (1994: 26)

1. INTRODUCCIÓN

Al modo de un capítulo introductorio, de carácter reflexivo y en alguna medida expositivo antes que propositivo, trataremos a continuación de establecer un marco de aproximación a ciertas claves que tienen que ver con el estudio que la didáctica de las Ciencias Sociales realiza del entorno social y cultural en Educación Infantil. Para ello nos serviremos de tres apartados en buena medida complementarios, y hasta cierto punto en progresión desde lo general hasta la particularidad, que como se verá dejarán abierto un buen número de cuestiones que se desarrollarán en capítulos posteriores.

En un primer apartado, bajo el epígrafe general de la contribución de las Ciencias Sociales al currículo de Educación Infantil, se analizará desde una perspectiva histórica tanto el currículo que se ha ido imponiendo en esta etapa educativa, con especial atención a la deriva histórica de nuestro país, como las figuras o sujetos principales que dicho currículo tiene por objetos de aplicación, ante todo los niños y los alumnos. Tal vez pueda resultar extraño —y, en tal caso, se tratará de una extrañeza bienvenida— que desde un inicio encontremos todas estas instituciones calificadas como «invención». Evidentemente, nos adscribiremos así a determinadas corrientes para las que las figuras de la infancia (currículo, niños, alumnos, y un largo etcétera que incorporaría entornos como la familia o la escuela, entre otros) integran categorías sociopolíticas que responden en todo tiempo y lugar a modelos sociales e históricos: no se trata, como veremos, de entes presentes en el mundo de una vez, desde y para siempre, «naturales», «eternos» ni «unívocos», sino que tienen que ver con discursos, con relatos o instituciones del lenguaje mediante las que nos representamos la «realidad».

En un segundo apartado, breve e igualmente aproximativo al medio y al conocimiento profesional de la formación de formadores en nuestra disciplina, nos referiremos mediante un sencillo análisis cualitativo a lo que creemos tiene que ver con la representación actual que de la niñez poseemos: un modelo en cierto modo insospechado cuyo origen se halla en ideas no tan superadas como pensábamos. A partir de ciertas constataciones de pervivencia ideológica, psicológica y popular de dicho modelo, en el marco universitario, realizaremos una reflexión que estimamos necesaria y urgente en las aulas de las maestras y los maestros en formación, dado que sin una crítica de las prácticas, de la ideología y del propio sistema educativo se corre el riesgo de adaptarse servicialmente a los no siempre deseables impera-

© Ediciones Pirámide

tivos tecnológicos y sociales dominantes en cada momento (Tonda, 2001: 138).

Por fin, en un tercer y último apartado mencionaremos los entornos que solemos atribuir a la Educación Infantil, sin un desarrollo explícito de cada uno —que dejaremos para capítulos específicos del libro— pero refiriéndonos al que estimamos podría ofrecer en las investigaciones y prácticas más recientes una flexibilidad capaz de asumir características englobantes: el entorno de la vida en comunidad, que puede identificarse (veremos las razones para ello y algunos de los autores que las sostienen) con la ciudad, como medio educativo a la par que herramienta política para las reivindicaciones de la infancia y desafío narrativo para la didáctica de las Ciencias Sociales aplicadas a la etapa infantil.

2. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS HISTÓRICO

2.1. El currículo como invención

Como señala Gimeno Sacristán (2010), el currículo escolar se presenta como una invención, una construcción cultural que regula el contenido y las prácticas ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y participa especialmente en la estructuración, organización y selección del conjunto de contenidos escolares considerados «relevantes» para la formación de un determinado modelo de sujeto. De esta manera, los contenidos del currículo escolar reflejan la cultura de una sociedad y en el contexto de la escuela se convierten en cultura escolar. Pero, si el currículo es ante todo una invención y una articulación específica de la cultura entre otras muchas opciones posibles, cabría preguntarse: ¿qué contenidos se consideran relevantes en cada sociedad? ¿Quiénes están autorizados para seleccionar y decidir qué contenidos hay que estudiar en la escuela? A propósito de estos interrogantes, Gimeno subraya que el currículo escolar constituye un territorio de disputas y discusión en el que intervienen numerosos elementos como las ideologías, los intereses ligados a la política y diversas concepciones pedagógicas.

Desde la perspectiva posestructuralista, Silva (1999) plantea que el currículo escolar, además de una cuestión de conocimiento, es una cuestión de identidad, subjetividad y poder. El autor explica que las diferentes acciones del ámbito educativo, como seleccionar un contenido, privilegiar un tipo de conocimiento y destacar una identidad o subjetividad como modelo ideal, son operaciones de poder. Al igual que Gimeno Sacristán, Silva considera que el currículo constituye un territorio controvertido, ya que es «documento de identidad» por cuanto en él o a través de él se forja la identidad de los niños y las niñas. Para completar el panorama descrito hasta aquí, Cherryholmes (1987) recuerda que el currículo está asociado a aquello que los alumnos tienen la oportunidad de aprender (que implica también aquello que no tienen la oportunidad de aprender). En este sentido, este autor destaca que el currículo es un estudio de aquellos contenidos que se valoran socialmente y aquellos que son subestimados o excluidos. A modo de síntesis, es posible afirmar que los currículos escolares son construcciones que responden al contexto histórico y social específico de una época, a los intereses políticos y a la cultura, por lo general hegemónica, de una sociedad.

2.2. Los niños como invención

En general, existe una suposición implícita acerca de la correspondencia intrínseca entre teoría y realidad, una creencia extendida que afirma que la teoría «descubre» lo «real». Desde este enfoque la teoría se ocuparía fundamentalmente de representar o de reflejar esa realidad que «viene dada» o que está «allí fuera» esperan-

© Ediciones Pirámide

do ser descubierta o teorizada; no obstante, la perspectiva posestructuralista pone en cuestión este postulado afirmando que la teoría no se limita simplemente a descubrir o explicar una realidad, sino que al descubrir un objeto participa en su invención y creación (Silva, 1999). Por esta razón, diversos autores adscritos a la corriente posestructuralista proponen emplear la noción de «discursos» en vez de la de «teorías», porque el discurso permite poner el énfasis en que la existencia de los objetos estudiados no puede separarse de la descripción lingüística que pretende descubrirlo/explicarlo. Desde esta perspectiva, las teorías acerca de la infancia, aunque pretenden explicar «cómo son los niños», en realidad están inventando y produciendo una visión específica de la niñez; o, en términos que veremos más adelante, una «representación».

Acerca de la infancia como invención, resulta interesante el trabajo llevado a cabo por Alzate (2003), en el que propone un recorrido de las concepciones/ideas de la infancia desde diferentes campos de estudio científico, entre los que destacan: el enfoque histórico, el pedagógico y el psicosocial. El recorrido que establece la autora pone de manifiesto que las concepciones que existen de la infancia y de los niños están vinculadas a las transformaciones históricas y a la cultura de cada sociedad, a los intereses políticos y al desarrollo de las corrientes pedagógicas y psicológicas. Aunque no nos detendremos en un análisis detallado de las numerosas concepciones existentes acerca de la infancia, sí quisiéramos destacar una serie de autores cuyas obras constituyen una aportación fundamental a los estudios de la infancia y que serán retomados en otro capítulo del presente libro: Philippe Ariès, autor de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime;* Lloyd DeMause, autor de *Historia de la Infancia,* y Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, autores de *Arqueología de la escuela,* que incluye una aproximación genealógica a la infancia como institución social.

El análisis que lleva a cabo Julia Varela (1986) acerca de la infancia resume en buena medida la perspectiva que quisiéramos adoptar en el desarrollo de este capítulo. Muy brevemente, Varela plantea que las figuras de la infancia, como categorías sociopolíticas, no son «naturales», «unívocas» ni «eternas», sino que responden a modelos sociohistóricos. Entre las conclusiones más interesantes y que, a nuestro parecer, no han perdido vigencia, afirma la autora que las figuras de la infancia se encuentran cada vez más influidas por enfoques psicológicos y pedagógicos muy vinculados a la herencia de los programas educativos de los jesuitas y de Rousseau, que atribuyeron cualidades «innatas» y necesidades «naturales» a la niñez. De acuerdo con Varela, esta concepción particular de la infancia subyace a la disciplina de la psicología evolutiva y tiende a presentarse como la única legítima, cristalizando tal visión hegemónica acerca de los niños y de la infancia en reglamentos, programas y didácticas escolares. En sintonía con el análisis de Varela, no sería desacertado afirmar que esta concepción de la infancia también se extiende al ámbito actual de la didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil.

2.3. Los alumnos como invención

La pedagogía como aparato de producción y normalización de los cuerpos se encuentra estrechamente vinculada al surgimiento de la institución educativa moderna. Los planteamientos del pensador francés Michel Foucault (2005) permiten acercarnos de forma crítica al proceso histórico en el que surge la institución escolar y las funciones que se le atribuirán a lo largo del siglo XX y que continúan vigentes en la actualidad. Plantea Foucault que a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX tiene lugar la conformación de la «sociedad disciplinaria» o sociedad contemporánea, un tipo de sociedad en la que el control de los individuos se ejerce mediante una gigantesca red de instituciones de vigilancia y corrección entre las que destacan las instituciones

© Ediciones Pirámide

policiales, las instituciones psicológicas, las instituciones médicas (como el hospital) y las instituciones pedagógicas (como la escuela).

La construcción del sujeto de la educación, es decir, de la figura del alumno o estudiante, está unida al nacimiento de la escuela moderna como institución de vigilancia y corrección de los niños y a una concepción concreta de la infancia. El profesor Gimeno Sacristán (2003) advierte que las personas en la vida cotidiana no solemos cuestionarnos aquello que la realidad inmediata nos presenta, de forma que todo aquello que nos resulta familiar tiende a ser considerado natural. Por ejemplo, en el plano educativo no ponemos en cuestión los significados de la infancia y del alumno, un ejercicio sin duda necesario para la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. Precisamente, Gimeno Sacristán se ocupa de estudiar estas cuestiones y sostiene que: «El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica» (13). Al igual que la infancia y los niños, los alumnos son «invenciones» en tanto categorías que construyen los adultos a través de discursos en los que la escolarización es entendida como la forma «natural» de socialización de la infancia. El autor resume de forma ilustrativa este aspecto: «A los niños y a los alumnos los pensamos los adultos, deseamos que lleguen a ser de una forma determinada y los apreciamos según las categorías cognitivas y sentimentales que hemos elaborado» (25).

2.4. El currículo de Educación Infantil, históricamente considerado

Los grandes cambios en los currículos escolares están vinculados a concepciones concretas acerca del niño. De acuerdo con Bejarano (2010), los contenidos que componen el currículo de Educación Infantil responden a una combinación de diversos discursos sobre la educación y la niñez en los que destacan los siguientes planteamientos:

a) La idea generalizada de que la educación infantil tiene como finalidad suplir el cuidado familiar.
b) La constatación de que muchas de las acciones educativas provienen de las prácticas de cuidado tradicionales de los menores.
c) El hecho de que las experiencias y prácticas escolares reflejan una determinada cultura.
d) La importancia de los aportes teóricos acerca de la educación de los niños que han contribuido a perfilar un proyecto moderno de educación unido a unos principios de trato adecuado de la infancia, que tiene como base la idea de la «bondad natural del niño» enunciada por Rousseau.

De forma amplia, el currículo de la etapa de Educación Infantil se estructura en torno a tres aspectos: la dimensión del cuidado, la educación centrada en el niño (ligada al desarrollo afectivo y social mediante actividades lúdicas) y el enfoque de la educación preescolar (asociado al aprendizaje de contenidos científicos que preparen para el ingreso a la etapa de Primaria).

La concepción actual de la infancia es un producto de la modernidad: desde el siglo XIX y a lo largo del siglo XX surgirán numerosos proyectos pedagógicos que buscarán definir de forma eficaz aquellos aspectos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la estructura edilicia y organización del espacio escolar hasta la formulación de leyes y métodos adecuados de enseñanza para cada etapa. Como sucede en otros países europeos, en España el desarrollo histórico del currículo de la etapa de Educación Infantil responde a diversos contextos históricos y enfoques pedagógicos y psicosociales acerca de la infancia y la educación de los niños.

El profesor Manuel de Puelles Benítez (2000) señala tres períodos históricos que marcan el desarrollo de la educación en España a lo largo del

© Ediciones Pirámide

siglo XX: el regeneracionismo pedagógico (desde 1898 hasta la II República), el franquismo (1936-1975) y la restauración democrática (que comienza bajo la monarquía constitucional de Juan Carlos I). El desarrollo y la consolidación de la etapa de Educación Infantil se situarían en los dos últimos períodos. Destaca Majó (2014) que el proceso de transformación de la Educación Infantil es el reflejo de inestabilidades políticas, sociales y económicas, en que cada logro conquistado ha sido fruto del esfuerzo y de la lucha de colectivos sociales y docentes comprometidos con la educación de los más pequeños. Desde mediados de la década de 1970 comenzaron a surgir nuevos espacios de reflexión en torno a la educación de los niños; especialmente importante para el ámbito educativo fue la promulgación de la Constitución española de 1978; más tarde, en el año 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorporó por primera vez la Educación Infantil como la primera etapa educativa no obligatoria del sistema educativo, un reconocimiento que culminó una lucha de varios años. Finalmente, desde la implementación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Educación Infantil se enfrenta a un futuro incierto en el contexto de la implementación de las políticas neoliberales y el desmantelamiento del Estado de Bienestar que coincide con el final de las disciplinas.

2.5. Las Ciencias Sociales en el currículo: cambios y continuidades

— Los contenidos correspondientes al área de Ciencias Sociales han experimentado transformaciones, especialmente desde la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970, en la que se contemplaba una etapa de Educación Preescolar no obligatoria, aunque no desarrolló de forma clara los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales. El artículo 13, apartado 1, de esta ley disponía: «la educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño»; puede decirse que el artículo 14, apartado 1, reunía algunos aspectos del ámbito de las Ciencias Sociales, como «el desarrollo del sentido comunitario» y las «actitudes morales». El artículo 1, que engloba los fines de la educación, da cuenta del contexto histórico y social en el que se formuló esta ley:

> Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.

Puelles Benítez (2000) recuerda que el proceso de reformas que culmina con la promulgación de la LGE en 1970 debe comprenderse en el contexto histórico de lucha entre los tecnócratas y los políticos vinculados al Movimiento Nacional franquista. En líneas generales, fue un intento de modernizar el régimen mediante reformas que pudieran responder de forma eficaz a los retos económicos sobrevenidos con la década de 1960. Aunque contribuyó a situar el ámbito de la educación como una de las prioridades del gobierno, fue una reforma «desde arriba», producida en el contexto de un sistema político autoritario.

— En las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (EGB) (año académico 1970-1971), se recoge toda una serie de objetivos y orientaciones para la primera etapa de la Educación General Básica presentados como «Áreas de Ex-

© Ediciones Pirámide

presión» y «Áreas de Experiencia». Entre los objetivos generales de la EGB destacaba el siguiente: «adquisición de un conjunto de conocimientos que familiaricen al alumno con la realidad y el mundo natural y social que le rodea». Los contenidos afines a las Ciencias Sociales estaban incorporados en el Área de Experiencia, bajo el título de «Opciones del Área Social y Cultural»; para la primera etapa de la EGB se proponían dos opciones de programación no excluyentes de otras posibles:

- Opción A. Integraba el mundo físico y el mundo humano; este último incorporaba conceptos como la vida del hombre a través del tiempo, necesidades del hombre y familia-comunidad. En el Primer Nivel, los temas o tópicos del sector «Sociedad» incluían: Nuestra escuela, Nuestra casa, La ciudad o pueblo en que vivimos, Edificios importantes del pueblo o ciudad, La familia, Participación en la vida familiar, El hombre trabaja, Las personas se necesitan entre sí, Convivencia humana en la familia, en la escuela, en el pueblo, Nuestra patria.
- Opción B. Tenía por objeto el estudio del medio y de la realidad circundante. En el Primer Nivel, los temas o tópicos del sector «Sociedad» eran los siguientes: Tu familia, Tu participación en la vida familiar, Tus compañeros, Tu casa, Tu calle, El pueblo en que vives, Tu escuela, Tu participación en la vida de la escuela, Las vacaciones, Tu patria.

— En 1981 surgieron los Programas Renovados para la Educación General Básica, con el objetivo principal de reformar los programas escolares de la EGB. Con estos programas se regularon por primera vez los contenidos correspondientes a la Educación Preescolar, que quedarán vinculados con los del ciclo inicial. El currículo incluía el Área de «Experiencia Social y Natural» y los contenidos del área de Ciencias Sociales quedaban expresados en dos bloques temáticos del área: «Conocimiento del medio» y «Desenvolvimiento del medio»; este último bloque incluía contenidos relacionados con la casa, la clase, el colegio, la calle y los medios de comunicación, entre otros.

— Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, se introduce el término de Educación Infantil. Cabe destacar que la organización curricular que dispuso esta ley imprimió un carácter propio y diferenciado a la Educación Infantil y a la Educación Primaria. Las disposiciones de esta ley son mucho más específicas, como se desprende del artículo 7: «la Educación Infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños». De igual manera, parte del artículo 8 dispone: «la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: *c*) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social», mientras que el artículo 9 hace mención del desarrollo de «las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato». El desarrollo del currículo se concretaba en el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecía el currículo de la Educación Infantil. Allí los contenidos de Ciencias Sociales estaban recogidos en el área denominada «Medio físico y social», que constaba de cuatro bloques. Los dos primeros agrupaban los contenidos sociales:

1. Los primeros grupos sociales (la familia, la escuela, la vivienda).
2. La vida en sociedad (paisaje, vida en comunidad, medios de comunicación, el tiempo).

© Ediciones Pirámide

— En la actualidad, la Educación Infantil está regulada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente desde el año 2006, cuyos principios no se diferencian demasiado de los expresados en la LOGSE. El currículo de Educación Infantil se encuentra regulado por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En este documento, los contenidos del área de Ciencias Sociales quedan recogidos principalmente en el área de «Conocimiento del entorno», con especial atención al bloque 3 «Cultura y vida en sociedad», centrado en las temáticas de familia, escuela y vida en comunidad. Entre los fines de la educación, se incluye: «*k*) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento».

Resulta interesante observar las diferencias entre los fines de la educación inscritos en la LGE (1970) y la LOE (2006). La primera se refería al «desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias», mientras que la segunda, actualmente vigente, se refiere a la «preparación para el ejercicio de la ciudadanía». Sobre el discurso introducido en la LOE, Torres (2014) advierte que a partir del año 1982, con las primeras legislaturas socialistas, el enfoque de educar a una ciudadanía democrática se convierte en uno de los pilares de la política educativa.

Este recorrido, aunque breve y excesivamente esquemático, permite no obstante corroborar algunos de los planteamientos acerca del carácter histórico y cultural del currículo, expuestos al comienzo del apartado. Siguiendo los planteamientos del profesor Jurjo Torres (2014), es necesario tener en cuenta que las escuelas enseñan conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que sirven para comprender un momento histórico específico, o, lo que es lo mismo, ese conjunto de prácticas escolares reflejan la cultura de un momento histórico, de una sociedad concreta. En la actualidad, somos conscientes de la capacidad de la escuela para producir y reproducir una cosmovisión específica de la realidad, pero también sabemos de las resistencias que es capaz de generar. Considerar la perspectiva histórica del currículo escolar nos recuerda que la educación y la labor docente son ante todo prácticas políticas y éticas, que suponen una elección por parte de los maestros y maestras de conocimientos, visiones de la realidad e ideales que permitan imaginar una escuela crítica, que no se ajuste a las exigencias de las actuales agendas neoliberales.

3. BREVE APROXIMACIÓN CRÍTICA AL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

3.1. Representarse la niñez: ¿en qué pensamos cuando pensamos en niños y niñas?

Como resulta sabido, la lectura de los clásicos de la pedagogía, desde Platón al menos hasta Freire y más allá, puede servir para muy diversos propósitos, al margen del propio recorrido por la historiografía de las teorías educativas, desde la confirmación o refutación de unas determinadas ideas hasta la posible referencia comparativa a la realidad o la mentalidad de distintas épocas, juego analítico este último que suele dar mucho de sí. En tal sentido, por ejemplo, Kieran Egan (1991: 31) se ha referido a una de las observaciones con las que Jean-Jacques Rousseau abría su prefacio al *Emilio:* «no se conoce la infancia» (1762/2008: 32), en términos de extrañeza ante lo

© Ediciones Pirámide