



VOLUMEN II

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen II**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

RECONOCIMIENTO DE LAS SEÑAS DE IDENTIDAD CULTURAL A TRAVÉS DEL ARTE, PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ana M^a Mendioroz Lacambra*

Universidad Pública de Navarra

INTRODUCCIÓN

La Convención de los Derechos de la Infancia, promulgada por las Naciones Unidas en 1989, reconoce por vez primera y de forma explícita el derecho que tienen los niños a participar en la sociedad. El informe Delors (Delors, 1996) en torno a las cuatro dimensiones formativas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, va más allá y aporta un repertorio de conocimientos, destrezas, habilidades sociales, actitudes y procedimientos necesarios para relacionarse con los demás, de una forma equilibrada y satisfactoria. El sistema educativo, y desde las primeras etapas, debe desarrollar las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia, para conseguir que este derecho se haga realidad. No en vano, uno de los primeros ámbitos de participación por su cercanía e inmediatez, junto con la familia, es la escuela (Casas, 1999; Trilla, 1999).

La multiculturalidad, una de las características de la sociedad actual, exige que la educación, además, sea abordada desde contextos de diversidad cultural (Bartolomé, 2001 y 2004), con una actitud abierta y dialogante. La escuela debe promover valores adecuados¹, que permitan conocer otras culturas, teniendo en cuenta que cada alumno/a necesita poner en valor tanto su identidad colectiva, como su identidad individual (Jordán *et al.*, 2002), en permanente estado de transformación (Soriano, 2004) y estrechamente vinculada al entorno social en el que se desenvuelve (Erikson, 1989). De hecho Banks (1997), y como tema emergente, apuesta por una educación intercultural para formar ciudadanos participativos y propone no sólo la integración de contenido de amplias culturas en el aula, sino también reducir los prejuicios haciendo hincapié en lo que nos une, más que en lo que nos diferencia, para favorecer el desarrollo de identidades personales respetuosas con los demás, y capaces de reconocer y aceptar positivamente las diferencias, como base para desarrollar la competencia participativa (Ortega, 2004). Sólo

¹ La LOE concede una importancia fundamental a los principios de la educación que conducen a la transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y el respeto a la justicia, base de la vida en común (<http://www.boe.es/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>).

* E-Mail: anamaria.mendioroz@unavarra.es.

se conseguirá una participación real y democrática a través de la construcción de identidades múltiples y solidarias que hagan posible la cohesión social.

En suma y para conseguir una participación social madura y reflexiva desde la escuela (Bernal, 2006; Alonso, Martín, 2009), hay que desarrollar las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia, tanto como la cohesión, a través de la construcción de identidades múltiples y solidarias (Gutiérrez Moar, 2005). El niño/a debe ir construyendo permanentemente su identidad, desde una pedagogía de la inclusión (Cabrera, 2001) que facilite la construcción de una identidad ciudadana asociada a una comunidad intercultural, desarrollando vínculos afectivos entre sus miembros, de tal forma que, aunque se consideren diferentes, puedan crear valores comunes para la participación social, al desarrollar nuevas identidades, sin renunciar a sus raíces culturales.

Si ya desde las primeras etapas del sistema educativo, de hecho la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado², se adopta una actitud positiva hacia el reconocimiento de las identidades de los otros, de todos, incidiendo en lo que nos une, más que en lo que nos diferencia (Bartolomé y Cabrera, 2003), cada alumno/a podrá identificar en el aula elementos propios de su cultura y percibirá cómo su identidad es respetada y valorada. Con esto se evitarán actitudes de rechazo hacia la institución, y sobre todo se potenciará el auto concepto (Esteve, 2003 y 2004), el respeto y la construcción de las identidades personales, de forma madura y progresiva (Bernal, 2002; Valls, 2008), condición indispensable para la interrelación personal y para la participación ciudadana, de una manera crítica, responsable y democrática.

METODOLOGÍA

La experiencia se realizó en el marco de la asignatura de Didáctica del Entorno Social³, correspondiente al segundo curso del título de Grado de Maestro de educación Infantil en la Universidad Pública de Navarra e incluyó las siguientes fases:

Primera fase

Se presentó el problema: ¿Cómo conseguir en el aula de Infantil que los niños/as, desarrollen la competencia participativa?, y se constituyeron los grupos de trabajo. Se les entregó bibliografía sobre los derechos del niño y el Informe Delors para que reflexionaran acerca del derecho a la participación de la infancia y tomaran conciencia de las destrezas, actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa. También

² Real Decreto 1630/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil.

³ Desde el área de conocimiento del entorno en Educación Infantil, se trabaja entre otros aspectos el pensamiento social, las capacidades que permiten observar y explorar el entorno familiar, natural y social, el descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno, la inserción social reflexiva y participativa, el conocimiento de los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño, sus características, producciones culturales, valores y formas de vida.

analizaron, a partir de recursos bibliográficos, el estado actual del conocimiento referente a la educación intercultural y la construcción de la identidad.

Una vez que pusieron en valor la necesidad de crear contextos educativos que faciliten los intercambios comunicativos y que favorezcan la interiorización de habilidades sociales, así como la construcción de una identidad personal respetuosa con las diferencias, capaz de adaptarse, evolucionar y enriquecerse con las experiencias, como base para conseguir una participación social activa y democrática, se les pidió que lo vincularan con el marco psicopedagógico y curricular de Educación Infantil, con la intención de que analizaran los aprendizajes tanto de contenidos, como los orientados a desarrollar las capacidades y destrezas, que contribuyen al desarrollo de la competencia social, tanto del área de conocimiento del entorno, como del resto de las áreas⁴.

Segunda fase

Se optó por elaborar un proyecto que permitiera a cada alumno/a, independientemente de su procedencia, identificarse con elementos propios de su cultura⁵ y a su vez que los vieran reflejados en las de sus compañeros/as, mostrando más lo que une que lo que diferencia. Además, que favoreciera el desarrollo de habilidades sociales para participar activamente y de forma democrática, creando situaciones de diálogo, de intercambio de opiniones argumentadas, que permitiera compartir sus experiencias y conocimientos.

Decidieron emplear el lenguaje artístico, tanto por la relevancia de la imagen en nuestra sociedad, como porque les permitía introducir información en diferentes soportes (Arrieta, 2009; Randa, 2011) y fundamentalmente porque el arte describe lo social en lo individual y viceversa (Pinto *et al.*, 2001). De hecho, la construcción de la identidad, al igual que el arte, es una cuestión en proceso que permite realizar aprendizajes para desarrollar la propia identidad de forma reflexiva, participativa y autónoma, y descubrir su pertenecía al entorno social, así como generar actitudes de empatía, todo ello encaminado a desarrollar la competencia participativa (Jiménez *et al.*, 2001).

Reflexionaron sobre los valores formativos del arte (Woodlin, 1997) y su contribución al desarrollo de las habilidades cognitivas para formular hipótesis, realizar análisis y síntesis, encaminadas al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo e inductivo, al

⁴ Los ejes vertebradores del área de conocimiento del entorno, propios de las ciencias sociales, se refieren a la formación del pensamiento social, a la aproximación a fenómenos, sucesos y productos sociales y culturales, a las normas sociales, al tiempo en el que suceden y al espacio. También encontramos contenidos en otras áreas sobre hechos y valoraciones sociales, estimación intuitiva del tiempo o situación de sí mismo y de los objetos, así como acontecimientos en el espacio y el tiempo. Además, se trabajan las primeras habilidades y destrezas necesarias para interpretar la realidad (competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico), para relacionarse con los demás (competencia social y ciudadana), para comprender el arte y manifestaciones culturales (competencia cultural y artística), para conocerse y relacionarse con el medio (autonomía personal).

⁵ En el currículum de Educación Infantil, bloque 3: Cultura y vida en sociedad, se trabaja el reconocimiento de señas de identidad cultural del entorno, la identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo, la valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

formular preguntas e intentar responderlas a partir de las fuentes. Su importancia para avanzar desde el pensamiento descriptivo y narrativo, al argumentativo, con el desarrollo de la abstracción y la imaginación, que permite sopesar diferentes versiones de una misma historia; entender las causas que la motivaron y sus efectos y el contexto en el que fue creada, valores, mensajes políticos, económicos, sociales y culturales mediados por las imágenes. Es decir, conocimiento y comunicación del mismo, argumentado de forma personal. También sopesaron su importancia a la hora de facilitar la adquisición de nociones estructurantes espacio-temporales, tan relevantes en la etapa. En suma, su importancia en el desarrollo *sensorial*, base necesaria de todo conocimiento, *cognitivo*, con procesos de observación, descripción, argumentación, conceptualización y comunicación de los resultados, y *afectivo*, por su implicación con toda actividad personal.

Se optó por el arte cubista, porque sus postulados son muy acordes con la forma de pensar y de entender el entorno en esta etapa. La gran curiosidad que caracteriza estas edades les lleva a conocer y entender su entorno de forma participativa y manipulativa; tienden a “desmontar” las piezas que constituyen el todo, para comprenderlo, con idéntico interés al de la pintura cubista. El cubismo rompe con las tres dimensiones y busca la idea de globalidad, introduciendo la multiplicidad de planos, de manera que el espectador tenga varias visiones simultáneas de la figura representada. Además, fruto de ello, las composiciones se geometrizan, lo que permitiría trabajar las formas geométricas en el espacio. Teniendo en cuenta las procedencias del alumnado, se optó por obras de Picasso (España), Braque (Francia), Petorutti (Argentina), máscaras africanas, Diego Ribera (México), Josef Čapek (Chequia), Wifredo Lam (Cuba) y Joaquín Torres García (Uruguay).

Tercera Fase

Diseñaron proyectos de intervención en el aula, en los que se trabajaron las obras como fuentes primarias, aplicando el método histórico. Desde la imaginación y la observación, construyeron actividades para trabajar la lectura connotativa, denotativa y formal, que les sirvieron para averiguar los conocimientos previos, motivar, conocer el contexto y el contenido de las obras trabajadas y la comunicación verbal e icónica. Todo ello de forma participativa, interiorizando las normas sociales de participación. Se indagó sobre la biografía de sus autores, sus procedencias, se trabajaron de forma transversal los principios espacio temporales propios de la etapa, centrándose en la idea de cambio/continuidad/simultaneidad y explicación de causa/efecto, encaminados a desarrollar el pensamiento y la explicación histórica en base a las fuentes (Cuenca y Estepa, 2005). Se inició en los elementos que tenían en común, más que en las diferencias que presentaban. Se empleó el pensamiento inferencial y deductivo, que les sirvió para indagar, elaborar hipótesis, predecir resultados, recopilar datos, interpretarlos, aplicar deducciones y llegar a conclusiones personales y argumentadas, que se expusieron de forma oral. De manera intuitiva, entendieron además las características del movimiento cubista, en base a textos elaborados siguiendo las pautas de Calvani y Egan. La actividad de evaluación consistió en mezclar los fragmentos de todos los cuadros, para crear uno nuevo con todos ellos, a manera de mural, donde cada niño argumentó sus propias conclusiones, respetando los turnos y las exposiciones de sus compañeros.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con este trabajo se respondió a las expectativas de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo de Educación Infantil. Se creó un escenario significativo que facilitó el desarrollo de las primeras capacidades, habilidades y destrezas necesarias para interpretar y participar en la realidad social de forma autónoma y reflexiva; descubrieron su entorno social, desarrollaron actitudes empáticas y de socialización, se acercaron a producciones artísticas y valores de grupos sociales cercanos a su experiencia, de forma contextualizada (García Blanco, 1997), con la idea de desarrollar nociones sociales de forma crítica, a partir de la observación y la exploración de forma activa. Realizaron aprendizajes sobre su propia identidad (Cuenca, 2006, 2008, 2009; Molto y Carbonell, 2006; García y Miralles, 2009; Reyes, 2009a, 2009b; García Blanco, 1997), a través del reconocimiento de señas de identidad cultural; valoraron la participación en actividades sociales y culturales; identificaron algunos cambios y continuidades en el modo de vida y las costumbres, en relación con el tiempo y el espacio; pusieron en valor el respeto por las diferencias, la aceptación de la identidad y características de los demás, la disposición para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con otras culturas, evitando actitudes discriminatorias.

Se trabajaron las bases de la autonomía e iniciativa personal, las relaciones sociales, el respeto a las normas para afrontar la convivencia y ejercer la ciudadanía, en suma para desarrollar la competencia social. Además, de forma globalizada, se trataron conceptos propios de las matemáticas (formas geométricas), el lenguaje, espaciales (orientación) y temporales (sucesión, cambio, continuidad, simultaneidad, explicación causal), su des- centración (respecto a sí mismo y a los demás), y se desarrolló el pensamiento al más alto nivel (Cuenca y Estepa, 2005).

Las respuestas que se obtuvieron a partir de la imagen estimularon la participación activa, la investigación, construyeron conocimiento no sólo a nivel conceptual sobre el movimiento artístico, en cuanto a elementos formales y contextuales, sino que además fueron conscientes de que esas características estaban presentes en diferentes lugares, de forma simultánea, lo que les permitió llenar de sentido el tiempo, lo hicieron visualmente transparente, permitiendo comprender el pasado y realizar transferencias desde el presente. Además, fueron capaces de valorar lo que unía a todos ellos y de realizar una labor de síntesis final. Se sintieron seguros, autónomos y responsables de sus propias producciones y fueron capaces de argumentar y defender sus intervenciones, interiorizando las habilidades cognitivas y sociales, desde posturas múltiples y solidarias necesarias para la participación social de forma responsable.

El sistema educativo debe dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, entre otras la de formar ciudadanos aptos en la participación social desde la interculturalidad. Para conseguirlo, nuestro alumnado, futuro profesorado de Educación Infantil, tiene que ser competente para construir escenarios educativos ricos, donde se ponga en valor la aceptación de las diferencias socioculturales, incidiendo más en lo que nos une que en lo que nos diferencia y desarrollando actitudes empáticas, de socialización y autonomía, encaminado todo ello a conseguir una participación madura, desde la libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, igualdad y democracia, valores básicos de la vida en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO DÍAZ, L. y MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2009). Nuevos retos de la educación: una experiencia de formación del profesorado en Educación para la ciudadanía. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 22, pp.129-138.
- ARRIETA, I. (eds.). (2009). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: UPV.
- BANKS, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- BARTOLOMÉ, M. (2001). Identidades y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En: SORIANO AYALA, E. (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). Educación Intercultural y ciudadanía. En: JORDÁN SIERRA, J.A. et al. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. N° extraordinario dedicado a *Ciudadanía y educación*, pp. 33-56.
- BERNAL, A. (2002). La construcción de la identidad personal en el currículum escolar. A propósito de la integración de las poblaciones de inmigrados, desde el enfoque del pluralismo. Addenda presentada al *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- BERNAL, A. (2006). Repensar el desarrollo profesional del profesor de educación secundaria en tiempos postmodernos. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 80 (XIX), pp. 16-20.
- CABRERA, F. (2001). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: GREDI. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CASAS, F. (1999). Infància i participació en el marc de la ciutat. Ajuntament de Barcelona: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, vol. 1. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 466-480.
- CUENCA, J.M. (2006). *La enseñanza del medio en educación infantil*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CUENCA, J.M. (2008). La enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil. En: AVILA, R. et al. *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en educación infantil. Una propuesta para trabajar con maestros. *Quaderns digitals*, 37(9). En: <<http://www.quadernsdigitals.net>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, pp. 67-9.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ERIKSON, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades
- ESTEVE, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón*, 56(1), pp. 95-115.
- ESTEVE, J.M.; MERINO, D.; RIUS, R; CANTO, B. y RUIZ, C. (2003). Auto concepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación*, 332, pp. 357-381.
- GARCÍA, N. y MIRALLES, P. (2009). El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de infantil. *II Jornadas de los Máster en investigación e innovación en educación infantil y primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 133-57.
- GARCÍA BLANCO, A. (1997). Aprender con los objetos. *Serie guías didácticas*, nº 5, Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- GUTIÉRREZ MOAR, M.C. et al. (2005). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, pp. 89-108.
- JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (2001). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Santillana.
- JORDÁN, J.A.; ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 93-119.

- MOLTO, P. y CARBONELL, M.A. (2006). Ha llegado Mozart. *Cuadernos de pedagogía* 36, pp. 34-6.
- ORTEGA, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. En: AA. VV. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 48-80.
- PINTO, E. et al. (2001). Hacia una mirada científica en torno del arte como proceso y producto social. *Revista Iberoamericana de educación*, 55. En: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3346Pinto.pdf>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- RANDA, A. (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil. En: RIVERO, P. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- REYES LEOZ, J.L. (2009a). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya*, 40, pp. 107-23.
- REYES LEOZ, J.L. (2009b). Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre espacio infantil en el Madrid histórico. *Terra Plural*, 3, pp. 9-27.
- SORIANO, E. (2004). La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales. En: AA.VV. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 187-218.
- SORIANO, R. (2004). *Interculturalismo. Entre Liberalismo y Comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- TRILLA, J. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, pp. 44-50.
- VALLS MONTÉS, R. (2008). La imagen del Islam en los actuales manuales escolares españoles de historia. En: CAJANI, L. (dir). *Conociendo al otro: el Islam y Europa en sus manuales de historia*. Madrid: Santillana.
- WOODLIN, P. (1997) El museo de arte en el currículum escolar. *Arte Individuo y sociedad*, 9, pp. 79-88.