



# **MANUAL PEDAGÓGICO**

## **El conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil**

**María Fernanda Moscoso**  
**Marzo 2016**

Citar como: Moscoso, M.F. (2016). Manual pedagógico: El conocimiento del mundo social y cultural en Educación Infantil. *Papers Infancia\_c nº 12 (Número especial)*, 1-60. (<http://www.infanciacontemporanea.com>)

Todos los materiales de esta son originales y se distribuyen gratuitamente bajo una licencia Creative Commons: Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd).

## Índice

INTRODUCCIÓN.....5

### CAPÍTULO 1

El profesorado y las Ciencias Sociales en la Educación Infantil. ....7

1.1. ¿Qué son las Ciencias Sociales.....7

1.2. ¿Qué tipos de conocimientos deben adquirirse en Educación Infantil? .....8

1.3. 1.3. Importancia de la educación del medio social y cultural del niño en la etapa de Educación Infantil.....10

1.4. 1.4. El papel del profesorado.....11

### CAPÍTULO 2

Infancia y cultura.....14

2.1. La categoría infancia.....14

2.2 De objetos a sujetos de enseñanza.....18

2.3. Infancia, socialización y cultura.....19

### CAPÍTULO 3

La escuela y el medio social y cultural en Educación Infantil.....22

3.1. Situación socio-escolar de las niñas y niños.....25

3.2 Aprender a convivir.....26

### CAPÍTULO 4

Los niños y el mundo (social y cultural).....29

4.1 La idea de pertenencia.....29

4.2 El papel de la escuela.....30

4.3. ¿Quién soy yo?: la idea del Otro.....33

4.4 Infancia y migración.....35

### CAPÍTULO 5

Didáctica y conocimiento sobre el medio Social y cultural .....38

5.1 Aprender a aprender.....38

5.2 La pedagogía de la escucha.....41

5.3 Complejidad y creatividad en el aprendizaje del medio social y cultural .....42

### CAPÍTULO 6

Espacio y tiempo en la educación infantil.....44

6.1. Vivir el tiempo y el espacio!!!.....44

6.2. El aprendizaje del tiempo.....45

6.3. El aprendizaje del espacio.....46

6.4 Enseñar historia en la educación infantil.....47  
6.5 La importancia del espacio físico en el aprendizaje.....48

CAPÍTULO 7

El proceso de aprendizaje .....51

7.1. El aula deseada.....51

7.1. Mediación (es) pedagógicas.....53

7.2. Métodos de enseñanza para el aprendizaje del medio social y cultural.....54

8. Bibliografía.....58

No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación. En los albores de la marcha triunfal del progreso por la instrucción del pueblo, Jacotot hizo escuchar esta declaración asombrosa: ese progreso y esa instrucción equivalen a eternizar la desigualdad. Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias.

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por supuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar.

Rancière. *El maestro ignorante*.

## INTRODUCCION

Este libro es una suerte de manual. Y un manual, más que un conjunto de recetas o reglas, representa una guía en el que las personas encuentran herramientas para enfrentarse a situaciones determinadas. Un manual para construir una mesa, por ejemplo, es útil siempre y cuando sea sencillo y práctico.



Un manual didáctico no es, por supuesto, una guía para construir un escritorio ni arreglar aviones. Su objetivo es otro. Una manual didáctico representa un objeto pedagógico cuyo fin es acompañar a la generación de aprendizajes en dos niveles: por una parte, se espera que el docente encuentre en él herramientas que permitan generar un conjunto de conocimientos y prácticas pedagógicas dirigidos a que los estudiantes se familiaricen e internalicen con los contenidos de la asignatura “Didáctica para el conocimiento del medio medio social y cultural en la educación infantil”. Por otra parte, también tiene con fin abrir un espacio para la reflexión, por parte de los docentes, sobre su papel como tales.

El libro tiene un carácter introductorio y se divide en seis capítulos. En ellos, el/la lector/a se puede encontrar con los fundamentos y los contenidos principales de los temas que se abordan, así como con prácticas. El fin de las mismas es permitir que el contenido se acompañe de actividades que permitan un acercamiento más pragmático al conocimiento.

Esperamos que el manual que se presenta sea de utilidad y ayude a promover una educación inclusiva, expandida e integral.

## **CAPITULO 1**

# **El profesorado y las Ciencias Sociales en la Educación Infantil.**

### **1.1. ¿Qué son las Ciencias Sociales?**

Las ciencias sociales son, en primer lugar, un campo de saber. Un saber que se caracteriza por ser un conocimiento académico. Aunque existe una aireada y extensa discusión sobre qué constituye una ciencia, ésta suele dividirse, generalmente, entre ciencias sociales (por ejemplo: sociología, antropología, geografía, historia), ciencias exactas (por ejemplo: matemáticas, física, astronomía) y ciencias naturales (por ejemplo: biología, química, astrología).

El interés principal de las ciencias sociales es el ser humano. Aunque es cada vez más común pensar que en realidad, no es posible entender el mundo poniendo a las personas en el centro. Se trataría, más bien, de entender que existe un sistema en el que los animales, los objetos, la naturaleza y las personas se relacionan entre sí. Uno de los intereses principales de las ciencias sociales es el ser humano en su dimensión social y cultural, es decir, en tanto pertenece a un grupo, a un tiempo y a un espacio concretos. Se trata de un campo de conocimiento muy amplio pues el planeta, tal como lo conocemos, está poblado de seres humanos, pertenecientes a diferentes etnias, géneros, grupos sociales, edades, clases sociales, etc..., que interactúan consigo mismos, con los/las otros/as y con el mundo de acuerdo a principios y lógicas que son materia de análisis y reflexiones por parte de las ciencias sociales.

Se trata, desde esta perspectiva, del estudio del ser humano desde diferentes enfoques y perspectivas. En su núcleo se agrupan diferentes disciplinas. Además, ha desarrollado distintas maneras de abordar los objetos de estudio que le interesan.

Ahora bien, las ciencias sociales se diferencian de otro tipo de saberes en la medida en la que producen un tipo de conocimientos científicos sobre el mundo, es decir, conocimientos producidos gracias a un proceso sistemático y ordenado. Este proceso, esto es, el método científico, es el corazón de las ciencias sociales y es, dicho de modo simple, un procedimiento que permiten organizar tanto el conjunto de los procesos investigativos como sistematizar la información recogida y conceptualizar las conclusiones (Torrice, 1997).

El tipo de conocimiento que producen las ciencias sociales, a diferencia de aquel que produce la física, la química o la biología, está directamente relacionado con nuestra vida cotidiana. Esto no quiere decir que la vida de los astros no afecta directamente a nuestro entorno; más bien, quiere decir que el conocimiento producido por las ciencias sociales se vincula de un modo más directo con nuestra vida cotidiana. Por poner un ejemplo, existe una línea de investigación muy desarrollada sobre los comportamientos

en masa que se producen en los encuentros de fútbol: la conducta social, el papel de las multitudes, los motines, la opinión pública, el papel de los fans, son algunas de las temáticas que han surgido de la observación y el análisis de los partidos de fútbol.

Las ciencias sociales producen, pues, un conocimiento sobre un mundo que aparentemente es natural, aunque no sea así. El acto de despertar, asearse, elegir cierto tipo de vestimenta, tomar café, fruta y tostadas para el desayuno, cepillarse los dientes y salir a la calle, por ejemplo, son asumidos como un conjunto de actividades que son naturales porque se repiten en la vida cotidiana. Las ciencias sociales nos permiten entender que en realidad, ni cepillarse los dientes ni tomar fruta, café y tostadas para el desayuno es natural. Hemos tenido que atravesar una socialización en la que hemos aprendido que al despertar hemos de llevar a cabo una serie de actividades y somos capaces de tomar un buen café gracias a un proceso de globalización que permite que exista una cadena de trabajo que empieza con un campesino ecuatoriano sembrando café en las montañas y que culmina con ese mismo café tostado, molido y procesado en nuestras mesas.

Por lo señalado, las ciencias sociales no son sólo una rama del saber cuyos métodos permiten generar un cúmulo de conocimientos que se caracterizan por ser académicos; también produce cierta clase de información sobre las personas y los grupos sociales que posibilita el desarrollo de un mejor entendimiento de nuestros propios comportamientos y de quienes nos rodean. Son unas gafas a través de las cuales podemos mirar y entender la realidad de un modo más amplio y, por lo tanto, más complejo.

Se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos.  
Bachelard.

## 1.2. ¿Qué tipos de conocimientos deben adquirirse en Educación Infantil?

Es importante que los niños y las niñas accedan a una serie de conocimientos sobre el medio social y cultural en el que viven ellos y los otros. Durante la etapa infantil, se trata no sólo de que tomen consciencia del mundo en el que rodean. Es importante que sepan que hay un mundo natural (animales, montañas, estaciones, agua), que existen colores, texturas, olores; que hay objetos que están arriba, cerca o lejos; que el fuego quema y los helados son fríos o que los pájaros cantan. También es importante que tomen consciencia de que forman parte de un mundo que es social.

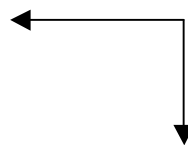
Han de adquirir, desde esta perspectiva, una serie de competencias básicas. ¿Qué se quiere decir con esto? Se entiende, como señala Gimeno (2008), que es una cualidad



que se adquiere, pero también que precisa ser demostrada como una demanda externa. Las competencias definen las capacitaciones que deben seguir los niños, pero tienen que tener una proyección práctica: si competencia práctica se acepta como la capacidad del niño/ a para poner en práctica, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conceptos básicos como las habilidades o conocimientos prácticos, como las actitudes, será un concepto aplicable, ya que las competencias así consideradas están estrechamente ligadas al curso de la vida y de la experiencia, se adquieren y mejoran a lo largo de las diferentes etapas educativas en un proceso que ha de ser secuenciado. Las competencias deben ser teniendo en cuenta el currículo, y también las distintas situaciones a las que se enfrentan los niños en el día a día, tanto en la escuela como en la familia y en su ámbito social más cercano (Aranda: 2011).

Se ha de entender, desde ésta perspectiva, que las competencias básicas se transmiten a lo largo de todo el trayecto educativo de los estudiantes y que su objetivo principal es que el docente preste atención no sólo a los contenidos que transmite en el aula, sino también al modo de transmitirlo.

**QUÉ SE TRANSMITE**



**CÓMO SE TRANSMITE**

Los contenidos y procedimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje se deben integrar, combinados, para crear un saber que se aplica, adaptable a diversos contextos, abarcando a un tiempo conocimientos, procedimientos y actitudes.

Impartir o educar a los niños y niñas que se enseñan en Educación Infantil son diversos. Sin embargo, también es importante preguntarse qué tipo de conocimientos deben adquirirse en educación infantil. De modo general, diremos que las diferentes temáticas se pueden agrupar en tres campos:

➤ **Conocimiento del entorno**

El descubrimiento, conocimiento y comprensión del mundo que rodea a niños y niñas.

Conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales que forman parte del medio.

Conocimiento de los elementos y ámbitos que conforman el entorno (paisaje,

población, barrio, pueblo, etc.)

➤ El tiempo y el espacio

Enseñanza del tiempo y el cambio

La enseñanza de contenidos históricos

El carácter individual como usuarios de los espacios, la relación espacial del nosotros y las relaciones espaciales.

➤ La vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal

La familia, la escuela y la comunidad local

El conocimiento del cuerpo

Objetos y territorios cotidianos

### **1.3. Importancia de la educación del medio social y cultural del niño en la etapa de Educación Infantil**

Ha sido una idea muy común considerar que las ciencias sociales tienen una función relativa durante la educación infantil. Esto radica en varias cuestiones de las cuales apenas se citarán dos: por una parte, se relaciona con la percepción que se tiene de las ciencias sociales en la sociedad. La historia de la ciencia describe de qué modo, en algún momento, se produjo una escisión entre los diferentes campos del conocimiento, dividiendo las disciplinas entre las así consideradas “ciencias duras” y las “ciencias blandas”. La tendencia ha sido, desde entonces, a valorar más las disciplinas consideradas más objetivas, precisas y neutrales, como las matemáticas o la física en detrimento de las humanidades, que son representadas como más subjetivas y poco exactas. Esto ha sido un error pues no sólo que existen trabajos que demuestran que tanto las ciencias exactas como las humanidades tienen un componente subjetivo en sus procesos de producción de conocimientos; sino que, además, se trata de campos de conocimiento que se complementan entre sí. Es importante preguntarnos, por lo tanto, ¿por qué se enseñan unas cosas y otras no?

En segundo lugar, la poca importancia atribuida a las ciencias sociales también se vincula con la percepción que se ha tenido sobre los niños y las niñas menores de 6 años. Esto, según explican Miralles y Molina (Miralles y Molina: ), se debe al conocimiento que hasta hace poco se tuvo sobre el nivel que se requiere para alcanzar

cierto nivel de razonamiento histórico y la comprensión del cambio social, así como obtener una perspectiva matemática y abstracta del espacio. Se asumía que hasta la adolescencia, los niños y niñas no eran capaces comprender nociones como la geografía o la historia pues adolecen de esas capacidades. Se tenía una noción de los niños y niñas como personas sin capacidad para la abstracción. Sin embargo, hoy sabemos que los problemas de su aprendizaje radican en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico, no en la edad de los niños (Trepát y Comes, 2002).

La consecuencia de lo anterior es que nos encontramos frente a una presencia muy reducida de las ciencias sociales durante la etapa de educación infantil. Sin embargo, la pedagogía es cada vez más clara en cuanto a la idea de que los niños y niñas necesitan aprender a vivir en comunidad, a conocerse a sí mismos y a su entorno o adquirir herramientas para organizar su espacio a través de hábitos y rutinas diarias. El entorno social y cultural tiene un peso en la socialización y en el desarrollo psico-evolutivo de niños y niñas pues es el espacio en el cual se construye la noción del yo, de los otros y del mundo que les rodea. Los niños y niñas pertenecen a grupos sociales muy concretos (familia, escuela, comunidad), de allí extraen los primeros conocimientos que les permitirán vivir en sociedad y es importante, en consecuencia, darles herramientas para que puedan convivir de acuerdo a valores como la armonía y el respeto por sí mismos/as, por los otros y las otras y por el entorno que les rodea.

## 1.4. El papel del profesorado

*(El profesor escribe en la pizarra el verbo asimilar)  
-¿Qué significa?*

*Una alumna: hacer algo propio.*

*El profesor: OK, absorber- escribe en la pizarra la palabra omnipresente- ¿alguien lo sabe?*

*La misma alumna: en todas partes, todo el tiempo.*

*El profesor: ¿Entonces cuál es el significado de asimilación omnipresente?*

*Otro alumno: Absorberlo todo, en todas partes, todo el tiempo.*

*El profesor: muy bien, George. ¿Cómo podéis imaginar algo, si las imágenes os son siempre dadas?*

*¿Cuántos de vosotros leísteis 1984 el año pasado?*

*(Varios alumnos levantan la mano)*

*El profesor (escribe doble pensamiento): ¿alguien lo sabe? (una alumna levanta la mano). Meredith.*

*Meredith: tener dos pensamientos opuestos al mismo tiempo y creer que ambos son ciertos*

*Escena de la película <<Detachment>>*

Como en todo proceso de aprendizaje, el papel del profesorado es central. Su función es garantizar que cada alumno y cada alumna adquiera un aprendizaje profundo (Calvo de Mora, 2006), en este caso, un aprendizaje profundo del medio social y cultural y que vea

cumplido su derecho a recibir una educación que sea acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con sus potenciales.

En la escena de la película “Detachment” del director Tony Kaye se produce un diálogo que pone la atención en una de las cuestiones centrales de la educación: la asimilación, esto es, el proceso de incorporación de información y conocimientos. El profesor pregunta a sus alumnos cómo pueden imaginar algo si las imágenes les son siempre dadas. Ésta cuestión es quizás uno de los retos a los que los educadores nos enfrentamos en la actualidad y cuyas respuestas se encuentran, precisamente, en las ciencias sociales –entre otras cosas.

El estudio del medio social y cultural permite llevar a cabo el ejercicio de entender el papel que los niños juegan en relación a las otras personas y al mundo, y esto significa construir con ellos una serie de herramientas que posibilitan hacerse cuestionamientos y preguntas, esto es, a mirar la realidad en la que viven entendiendo que ésta posee varias dimensiones. Entender, por ejemplo, que existen seres humanos diferentes, de otro tiempo e incluso otro espacio geográfico, implica empezar a desnaturalizar lo que se asume como dado. Se trataría, desde esta perspectiva, de enseñar a que los niños y niñas aprendan a imaginar en un mundo en el que las imágenes ya están dadas, son abundantes y obstaculizan el desarrollo de un pensamiento creativo, reflexivo y complejo.

Por otra parte, como Penick (1993) señala, es necesario pensar que si se desea estimular el pensamiento complejo, la creatividad y la comunicación entre los alumnos, tomando como referente lo que se considera necesario y deseable en las finalidades educativas del proyecto de centro, es necesario un tipo de profesor que tenga claro cuál debe ser el clima del aula más adecuado para la educación, una sólida formación para definirlo y defenderlo, y la capacidad para crearlo.

En este sentido, es necesario que el educador:

- Conozca los contenidos principales de la asignatura que va a impartir.
- Maneje las herramientas y técnicas de investigación en Ciencias Sociales.
- Conozca la normativa del área en la que se aplica la didáctica del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Pero también es importante que el profesor sea capaz de:

1. Definir objetivos para el área desde el referente de las Ciencias Sociales.
2. Relacionar los objetivos didácticos con los contenidos

3. Definir contenidos para el área desde el referente de las Ciencias Sociales.
4. Analizar diferentes propuestas de objetivos y contenidos.
5. Conocer diferentes estrategias y métodos didácticos y su relación con los métodos científicos.
6. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos.
7. Utilizar y articular adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje

## **CAPITULO 2**

### **Infancia y cultura**

#### **2.1. La categoría infancia**

En general, las ciencias sociales se han ocupado poco de niñas y niños. Y cuando lo han hecho, ha sido por medio de conceptos sobre la niñez ligados a cierta noción de “socialización”. Esto ha producido tres tipos de efectos: por una parte, se ha asumido (Tenti, 2002) que la “socialización” se debería entender como un proceso que va de lo “individual” a lo social, como una interiorización de la exterioridad. Que niños y niñas son cuerpos vacíos que deberían ser “llenados” de conocimientos sociales y culturales. En segundo lugar, se ha señalado que la socialización es un producto y no un proceso y en tercer lugar, se ha invisibilizado a niños y niñas como sujetos actuantes, es decir, como actores sociales.

Estas ideas han sido cuestionadas en las últimas décadas y de a poco empiezan a surgir nuevas perspectivas (Stephens,1995; Allison, 1990; Corsaro, 1985,2003; Suarez-Orozco, Carola y Suarez-Orozco, Marcelo, 2001; Iruru, Radhika, 2001 ) para entender las dimensiones socioculturales de la vida de niños y niñas . Niños y niñas juegan un papel en la sociedad y son perfectamente capaces de producir cierto tipo de conocimientos..

Los paradigmas dominantes de la infancia se han desarrollado en el seno de la psicología, la pedagogía o la pediatría. Estas, generalmente no se han fijado en la infancia, sino más bien en el niño individual, construyendo un enfoque que quedaría limitado a un marco primariamente individualista y a una perspectiva a-histórica o supra-histórica, en la que el universal niño aparece ajeno a las transformaciones que suceden en su entorno. En cambio, una teoría social sobre la infancia haría de esta un hecho social y aún más, un objeto sociológico ligado a distintas problemáticas.

Se tendría que hacer referencia a la infancia desde dos puntos de vista interrelacionados entre sí. En primer lugar, en tanto constituye una construcción social, es decir que, se hablaría de niños y niñas no de modo general, sino en cuanto representan categorías sociales a la que los grupos, a lo largo del tiempo, le asignan unos significados u otros. No es lo mismo, hoy en día, ser una niña desplazada en un campo de refugiados que serlo en Bélgica. Existen distintas representaciones de lo que es ser niño, las mismas que se generan en contextos o campos discursivos concretos y esto es importante pues conduce a ubicar a la niñez no como una instancia abstracta y universal que no participa de los cambios que acontecen unos tras otros, sino más bien, como un grupo delimitado por compartir las mismas condiciones de existencia.

Sería preciso aislar, desde este punto de vista, las variables descriptivas de la condición infantil para identificar lo que verdaderamente es común a todos y lo que caracteriza a diferentes subagregados de niños y en especial, correspondería entender qué significa hoy, ser niño o niña: ¿de qué manera se habla en las sociedades en torno a niños y niñas?. Si encendemos el televisor, por ejemplo, ¿cuáles son las imágenes más comunes que observamos sobre los más pequeños?, ¿qué tipo de roles se les atribuye?

En 1962 Ariés publica un brillante trabajo a través del cual muestra que la infancia no siempre ha existido tal cual la conocemos, sino que se trata de una construcción histórica. Su propuesta más conocida es la que se recoge en "El niño y la vida familiar bajo el antiguo régimen" (1987), cuyas tesis principales son dos:

1. La antigua sociedad no podía representar bien al niño, y menos aún al adolescente. El ser humano pasaba de bebé a hombre, sin etapas de juventud. La socialización no estaba ni garantizada ni controlada por la familia, sino que el aprendizaje se producía por la convivencia de los niños con los adultos. La misión de la familia no era tanto afectiva, como la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana, la protección del honor y la vida.
2. A finales del siglo XVII se produce una modificación de las costumbres, surge un nuevo espacio para el niño y la familia en las sociedades industriales. La escuela sustituye al aprendizaje en contextos no formales como medio de educación. Esto es un aspecto más de la gran moralización abordada por los reformadores católicos o protestantes, jueces o Estados. La familia se convierte en lugar de afecto, manifestado en la importancia que se da a la educación; los niños importan, se lamenta perderlos y se considera conveniente limitar su número para atenderlos mejor.

Ariés sostiene que es importante considerar los contextos históricos, sociales y culturales en los cuales la infancia es situada, y que el descubrimiento de la infancia y la adolescencia es de origen reciente y se consolida entre las clases medias en la segunda mitad del siglo XIX, difundiéndose los valores que comporta entre las clases trabajadoras durante el siglo XX con la ayuda particular del Estado de bienestar.

Ligado a lo anterior, el segundo punto hace referencia a la generación: las diferencias de generación son diferencias en el "modo de generación" -es decir, en las formas de producción- de los individuos. Estas disimilitudes en el modo de generación no afectan, en un momento determinado del tiempo, a toda la sociedad, sino que se limitan, en cada momento, a grupos y campos concretos. Y es que estas diferencias en el modo de generación remiten a las diferentes condiciones materiales y sociales de reproducción de los grupos sociales.

Se podría señalar que los significados adscritos a la pertenencia a una generación u otra, también dependen del momento y el lugar en el que se nace y es precisamente el análisis de las relaciones que se tejen a partir del encuentro de los dos ejes lo que quizás

debería merecer una atención especial. Sin embargo, este concepto de generación pone en juego procesos de continuidad y cambio en el mundo social y permite conceptualizar “la doble construcción del tiempo”: el entrelazado de la historia de un individuo o un grupo con la historia del mundo. Pertenecer a una generación u otra significa compartir una serie de sucesos, eventos, acontecimientos que vinculan a los seres humanos de determinadas maneras.

En esta misma línea, pero marcando un matiz, hablar de generación también implicaría considerar la infancia como fenómeno social en un enfoque estructural, esto es, como una categoría de diferenciación la cual se relaciona con las ideas expresadas por Mannheim quien permite entender que hay que tener en cuenta también la situación en la estructura social, es decir, la infancia no en tanto una fase transitoria, sino como una categoría social permanente (como la clase).

La situación de clase y la situación de generación (pertenencia a clases de edad vecinas) tienen en común circunscribir, por el hecho de su situación específica en el espacio socio-histórico, a los individuos en un campo de posibles determinados y favorecer así un modo específico de experiencia y de pensamiento, un modo específico de intervención en el proceso histórico. Cada situación descarta por tanto de entrada un gran número de modos de experiencia, de pensamiento, de maneras de sentir y de actuar posibles y restringe el margen de juego de los efectos de individualidad a posibilidades precisas y limitadas. Pero no está todo todavía cubierto con esta delimitación negativa  
Mannheim.



## PRÁCTICA

Busca fotografías en la que aparezcan tus antepasados, al ser niños o niñas. Obsérvalas y responde a las siguientes cuestiones:

- Fíjate en el aspecto de los niños y niñas de las imágenes: ¿qué ropa llevan puestos?, ¿es igual a la indumentaria en la actualidad?, ¿es diferente?, ¿en qué?
- Reflexiona sobre el tipo de familia a la que pertenecían. ¿Cómo se organizaban entonces las familias?; ¿quiénes vivían en los núcleos domésticos?, ¿qué roles tenía cada uno de los miembros de la familia?, ¿qué papel se asignaba a los más pequeños?
- Intenta imaginar cuál era el papel que se les daba a los niños y niñas en aquella época y en el lugar en el que vivían (pueblo o ciudad). ¿En qué espacios participaban?, ¿qué hacían?

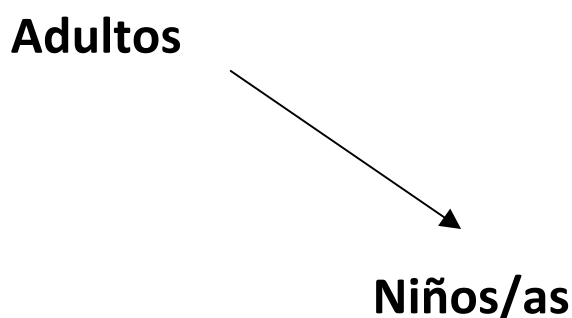
¡La infancia de tus antepasados no es similar a la tuya pues la idea que las sociedades tienen sobre los más los niños se transforma a lo largo del tiempo y del espacio!

## 2.2 De objetos a sujetos de enseñanza

Imaginemos que una persona que toma una fotografía a otra persona. ¿Qué ocurriría si la otra persona decidiese tomar la cámara y fotografiar a quien hacia la foto hace sólo unos instantes?

Sucedería que la persona que dirige su cámara pasa a convertirse en objeto, es decir que pasa a ocupar el lugar de quien estaba al otro lado. Y quién estaba al otro lado, ahora tiene el poder de dirigir el lente, es decir, pasa a convertirse en un sujeto. Algo similar ocurre con los procesos de aprendizaje en el aula. En lugar de asumir que niños y niñas son entes pasivos que reciben e incorporan información como una *tabula rasa*, se debería llevar a cabo el ejercicio de colocarles en otro sitio, como se explicará a continuación.

Un concepto que nos permite entender mejor el modo por el cual concebimos a niños y niñas es el adultocentrismo. Explicado de modo sencillo, el adultocentrismo describe una posición asimétrica en la que los adultos imponen sus categorías y visiones del mundo a los niños y niñas de modo vertical. Hardman (2001) que niños y niñas tienen un mundo autónomo e independiente del adulto y en segundo lugar, que el pensamiento y el comportamiento infantil no es completamente incomprensible para el mundo adulto siempre y cuando no se intente interpretarlo en términos adultocéntricos.



Existe una infinitud de situaciones en las que asumimos una serie de cosas sobre los niños sin colocarnos en su lugar. ¿Implica esto que habría que cambiar de lugar? No, de ninguna manera. El rol del educador no puede ser asumir un papel que no le corresponde (como adulto y guía); sin embargo, esto no quiere decir que no sea

necesario reflexionar sobre nuestra capacidad para mirar el mundo desde el lente con el que lo hacen los niños y las niñas.

En 1962 Aries publica un brillante trabajo a través del cual demuestra que la infancia no siempre ha existido tal cual la conocemos, sino que se trata de una construcción. Es importante considerar los contextos históricos, sociales y culturales en los cuales la infancia es mirada e interpretada.

Hemos dicho que la imagen que tenemos de niños y niñas influye en el modo que tenemos de tratarlos y esto afecta directamente a nuestras prácticas pedagógicas en el aula. Si asumimos, por el ejemplo, que el conocimiento se transmite de modo unidireccional, es probable que podamos cometer errores que provoquen cortocircuitos en el proceso de aprendizaje. Una situación muy común es, por ejemplo, cuando explicamos las distancias de acuerdo a nuestros parámetros adultos. Los niños y niñas tienen su propia construcción del espacio y las distancias y necesitan que partamos de esas percepciones con el fin de generar un conocimiento apropiado a su percepción del mundo.

Se trataría de asumir, en suma, una postura en la que los niños y las niñas pasan de ser meros objetos a sujetos de conocimientos lo cual sólo puede ocurrir si los educadores cambiamos de perspectiva, es decir, si cambiamos los lentes a través de los cuales entendemos lo que significa ser un niño o una niña. Esto se ha de acompañar, por supuesto, del conocimiento de los principios pedagógicos y la didáctica adecuadas para ello.

### **2.3. Infancia, socialización y cultura**

Margaret Mead, discípula de Ruth Benedict y Franz Boas escribió *Growing up in New Guinea* (1930), investigación que representa una continuidad de su trabajo más pionero *Coming of age in Samoa* (1928). Sus reflexiones, basadas en etnografías desarrolladas en sociedades no occidentales, demuestran, en primer lugar, la preponderancia del condicionamiento cultural sobre lo biológico. En segundo lugar, que la infancia no es necesariamente una etapa que se vive de igual modo en distintas sociedades. En tercer lugar, desarrolla la idea de que niños y niñas forman parte de procesos de socialización y, por tanto, resalta la importancia del aprendizaje sociocultural en los primeros años de vida de los seres humanos. La idea de compartir una serie de significados socioculturales no varía únicamente entre las sociedades o los grupos, existen otras variables: el género, la clase social y por supuesto, la diferencia de edad.

Los niños no forman parte del mundo cultural de un día para otro. No poseen ni los conocimientos ni las herramientas necesarias para ello; de allí que el objetivo de la socialización sea la de transmitir conocimientos indispensables para lograr la vida en colectividad. Como Howard (1995) señala, la socialización comienza con el nacimiento y a

pesar de que los primeros años de vida son especialmente importantes en la formación de las personas, ésta no concluye. Ahora bien, se denomina socialización a aquel proceso que permite que los niños y niñas se conviertan en seres sociales, esto es, que internalicen una cultura.

Existen casos de niños y niñas que durante los primeros años de su vida no han tenido contacto con la sociedad (ya sea porque han sido abandonados, se han perdido o han sido aislados o encerrados). Las consecuencias, recogidas en varios lugares del mundo son más o menos similares: la falta de contacto social los ha "asalvajado". Son niños que en muy pocas ocasiones han logrado vivir en sociedad luego de haber sido encontrados. Son niños que no han pasado por una socialización primaria lo cual quiere decir que no han formado parte de los espacios principales de socialización: la familia, la escuela y la comunidad. Allí tienen lugar un conjunto de vínculos entre los niños y las personas con quienes interactúan. Gracias a esa interacción aprenden un lenguaje y las normas, valores y prácticas culturales propios del medio y el momento histórico en el que nacieron.

Algunos casos registrados de «niños salvajes»:

Peter, de Hanover. 1724. 13 años  
Tomko, de Hungría. 1767. edad desconocida  
Victor, de Aveyron, 1799. 11 años  
Gaspar Hauser, de Nuremberg. 1828. 17 años  
Niño-lobo de Sekandra. 1872. 6 años  
Kamala, de Midnapur. 1920. 8 años  
Niño-gacela de Siria. 1946. Edad desconocida  
Niño-mono de Teherán. 1961. 14 años  
Genie, de Estados Unidos. 1970. 13 años

Estos casos son una ilustración del papel insustituible que tiene la cultura, a través de los grupos sociales, en la formación de las niñas y los niños. La ausencia de personas que transmitan un conjunto de normas, reglas y códigos sociales pone en riesgo la socialización de los más pequeños y en consecuencia, su entrada en el mundo sociocultural.

Como educadores, debemos saber que la escuela es uno de los espacios principales en el mencionado proceso y que nuestro papel tiene una función muy concreta en la socialización de quienes apenas han llegado al mundo. La relación que establecemos con nuestro alumnado forma parte del conjunto de interacciones que dan lugar a una lenta evolución psico-social que seguirá a lo

largo del ciclo vital de las personas (infancia, adolescencia, adultez, vejez).  
Nuestras actitudes, aquello que enseñamos, el modo de comportarnos, los valores de los que somos portadores, todo esto influye en la constitución individual y socio-cultural de las personas. De allí que es imprescindible que seamos conscientes no únicamente de ese papel sino de nuestras propias ideas sobre los niños y la socialización.

## CAPÍTULO 3

# La escuela y el medio social y cultural en Educación Infantil

### 3.1. El contexto escolar

A veces se tiene a olvidar que los centros educativos se encuentran localizados en contextos muy concretos. ¿Qué se quiere decir con esto? Básicamente, que parte de la labor del docente consiste en aprender a situar los lugares en los que lleva a cabo su trabajo cotidiano. Esta localización tiene lugar a varios niveles, como se verá a continuación.

En primer lugar, los centros educativos están ubicados en contextos más amplios, pero empezaremos por el más inmediato, es decir, el barrio. El barrio caracteriza el entorno en el que se desarrolla la vida cotidiana de quienes participan en los centros educativos. Además, es muy común que uno de los criterios utilizados por las familias con el fin de elegir el centro educativo al que enviarán a sus hijos es la distancia entre los hogares y éste.

En este sentido, es importante que sepamos acceder a la siguiente información:

- Característica del barrio.
- Características de la población (clases sociales, composición étnica, etc.)
- Presencia de problemas sociales (delincuencia, venta de drogas, etc.)
- Infraestructuras (bibliotecas, parques y jardines, etc.)

Es primordial tener una idea del barrio en el que está localizado el centro educativo al que el docente está vinculado pues el mismo afecta directamente a su funcionamiento de varias maneras. No es lo mismo trabajar en un barrio marginal en una gran metrópoli que hacerlo en un pueblo de 500 habitantes localizado en una zona rural. Ni el vínculo con el alumnado ni la didáctica utilizada pueden omitir ésta información pues la percepción del medio y del entorno social y cultural será disímil en uno y otro caso. Asimismo, si la escuela se encuentra localizada de una zona en la que existe violencia, por ejemplo, no podemos olvidar que éste ambiente afectará al estudiante en la medida en la que le puede generar sentimientos de temor o angustia que ocasionan que su disposición frente al estudio se vea complicada.

Por otra parte, también es importante que el profesorado se informe sobre las

infraestructuras y recursos que se pueden encontrar en la zona. Como se sabe, las nuevas corrientes pedagógicas recomiendan salir del aula con el fin de que los niños y niñas establezcan un vínculo directo con aquello que se aprende en clase. Se trataría de un conocimiento que es práctico y que permite que los procesos de aprendizaje sean enriquecidos a través de diferentes experiencias. Sería de gran ayuda saber, por ejemplo, que cerca al centro educativo se encuentra un parque con diferentes especies de árboles y flores que se podría explorar en un día primaveral con los más pequeños o un museo al que se podría visitar con el fin de explicar tanto el contenido del mismo como el valor de una exposición. O programar una visita a una panadería con el objetivo de que los niños y niñas puedan mirar el proceso de elaboración de los panes y las personas implicadas en la cadena de producción.

Otra información útil para el docente se relaciona con las infraestructuras y recursos que tiene el propio centro escolar. Estamos haciendo referencia a los laboratorios, el comedor escolar, los espacios para hacer deporte, el aula de arte o para el aprendizaje de idiomas. Todos estos recursos han de ser aprovechados pues pueden convertirse en un espacio educativo en el que se pueden llevar a cabo observaciones o juegos. En la escuela existe un lugar privilegiado que es la biblioteca.

La biblioteca puede limitarse a ser un lugar con libros diversos, donde los alumnos acuden periódicamente a leer (o simplemente a hojear libros) bajo la vigilancia de un adulto, o puede convertirse en un centro de coordinación, un lugar de encuentro que sirva de apoyo a las distintas áreas o materias y al mismo tiempo un foco de actividades adaptadas a cada edad o etapa escolar

Ontañón

La biblioteca es un espacio que el docente ha de aprovechar con el fin de familiarizar a niños y niñas con los libros y la lectura. Puede ser un sitio de socialización con niños y niñas de otras edades y puede ser un sitio para que den sus primeros pasos como investigadores. Como se puede ver, ésta y otros espacios son recursos pedagógicos con los que el docente ha de contar con el fin de familiarizar a sus estudiantes con el entorno más próximo al aula.

## PRÁCTICA

Toma una hoja de papel o una cartulina grande y haz un mapa educativo de tu barrio. Intenta definir algunos puntos que, según tu perspectiva, son los referentes que te permitirían configurar una cartografía del espacio. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los lugares que elegiste?
- ¿Por qué los elegiste?
- ¿Qué tipo de actividades tienen lugar en esos espacios?



## 3.2. Situación socio-escolar de las niñas y niños

Vinculado a lo anterior, es labor del docente conocer cuál es la situación psico-social escolar del alumnado. A veces, los docentes tienen la imagen de que el aula es un espacio separado del resto de la sociedad, que aquello que ocurre fuera no afecta dentro y viceversa. Esto no sólo no es así, sino que además existe un vínculo íntimo entre el “fuera de clase” y “dentro de clase”.

En primer lugar, es importante entender que la escuela es una micro-sociedad. Allí se puede observar, en una escala más pequeña, aquello que ocurre a su alrededor.

¡Observar un aula de clase es como colocar una lupa sobre el mundo en el que vivimos!

Los centros educativos se encuentran –como se ha señalado– en entornos muy concretos; además, estos entornos se entienden únicamente en los contextos en los que existen. La actividad de los centros infantiles, las escuelas y los institutos se desarrolla en un momento histórico (de allí que no se puede entender de igual modo lo que significaba ir a un centro educativo a principio del siglo XX que en el XXI) en el que los vínculos entre los diferentes actores del sistema educativo (familias, autoridades, profesorado, alumnado, etc.) se tiene lugar bajo unas lógicas que es necesario entender. Así mismo, la actividad de los centros educativos tiene lugar también en contextos caracterizados por una situación económica y política que afecta de modo directo aquello que ocurre dentro del aula. Una situación económica marcada por una crisis, por ejemplo, tiene incidencia en el sistema educativo (recursos que se asignan, emigración de familias acompañadas por sus hijos, etc.) y, por lo tanto, en el aula.

Por otra parte, cuando se apela a la situación psico-social de los alumnos, también se hace referencia a la situación económica y social del entorno familiar al que pertenecen los estudiantes. No todo el alumnado tiene una situación similar. Las familias de las que forman parte niñas y niños se organizan de distintas maneras (familias nucleares, monoparentales, separadas, reconstituidas, etc.) y atraviesan situaciones personales y familiares concretas (enfermedades, relaciones de maltrato, emigración, personas necesitadas de cuidados). Así mismo, las familias tienen una situación económica concreta o pueden pertenecer a minorías (gitanos, migrantes, etc.). Enseñar significa conocer también éstas realidades pues éstas no se quedan fuera de clase cuando los niños y niñas entran en el aula. Enseñar significa tomar conciencia de que los niños y niñas son personas que viven rodeados de situaciones y que éstas también están presentes dentro del aula.

### 3.3 Aprender a convivir

No se puede hablar de diversidad sin pensar en la convivencia. Pero, ¿qué es realmente la convivencia?

Se dicen muchas cosas sobre la escuela. Sin embargo, pocas veces se afirma que, precisamente porque es un lugar de encuentro entre personas diferentes (en edad: adultos-niños/as, orígenes, clases sociales, funcionalidades físicas y mentales, ritmos de aprendizaje), la escuela también es un lugar donde pueden aparecer situaciones conflictivas.

Es interesante, en este sentido, hacernos algunas preguntas:

- ¿QUÉ ES UN CONFLICTO?
- ¿CÓMO LO ABORDAMOS?
- ¿QUIEN DEBE INTERVENIR?
- ¿SE DEBE INTERVENIR SIEMPRE?

Nuestra vida cotidiana está repleta de conflictos –de pequeña, mediana o gran escala- a los que debemos hacer frente. Pero no todas las personas nos enfrentamos del mismo modo a los conflictos; hay quienes tienden a huir de ellos, otros reaccionan agresivamente y otros preferirán hablarlos. Esto es así pues durante nuestra socialización se nos educó para abordar los conflictos de determinadas maneras. La escuela y la familia han tenido un papel primordial en ésta socialización, allí hemos aprendido a elaborar los problemas de la vida cotidiana. De allí que una situación para unas personas es conflictiva y para otras no lo es; que los mecanismos para abordarla son disímiles o que haya personas que piensan que deberían intervenir y otras que no.

En la escuela los niños y las niñas deben aprender a convivir. Esto quiere decir, como señala Caballero (2010) que el conflicto no debe ser considerado como algo que es necesariamente negativo. De hecho, el conflicto también es una fuerza motivadora de cambio personal y social.

El conflicto es una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio, por tanto, debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática. De allí que en las escuelas es imprescindible desarrollar una educación abogamos por educar como recurso de aprendizaje (Binaburo, 2007).

Para educar EN y PARA el conflicto, sin embargo, no hace falta únicamente buena voluntad. Se recomienda dos cosas:

- Desarrollar una reflexión personal sobre nuestras propias actitudes frente al conflicto y cómo éstas afectan a nuestra labor como docentes.
- Conocer las herramientas e instrumentos principales para mediar en los conflictos en los espacios escolares.

A continuación, se describen algunas recomendaciones (Besson:2014) para abordar el conflicto en los espacios educativos:

- Enfoco el problema de la conflictividad escolar como algo interactivo y sistémico y no solo personal de los alumnos proponiendo un modelo de acción netamente pedagógico abogando por la necesidad de iniciar el desarrollo de habilidades socio-personales como objetivo educativo que favorezca la convivencia en el centro educativo y como preparación para la vida social.

- Sigo los siguientes pasos:

1. Permitir que las partes implicadas asuman que existe un conflicto.

2. Describir el conflicto y pensar:

- cómo se originó
- cómo evolucionó
- cuál es la situación actual

3. Describir el/los ámbito/s en que se desarrolla

4. Pensar qué sentimientos provoca entre las personas implicadas.

5. Pensar cómo me ha afectado el conflicto.

6. Ponerse en el lugar del otro, es decir, ver las otras caras del conflicto.

7. Describir que percepciones crearon el conflicto.
8. Describir qué esquemas llevaron a entender las circunstancias de ese modo.
9. Pensar qué valores que se enfrentan.

Como se ve, hablar de convivencia en los escenarios educativos significa hablar de la presencia de conflictos y del papel del docente como mediador/a de los mismos. Enseñar a que niños y niñas aprendan a vivir con personas que son diferentes entre sí y con ellos mismos es el primer paso para construir una sociedad en la que quepan las diferencias. Otro paso es permitir que los niños y niñas aprendan a vivir con el conflicto y a conocer cuáles son los instrumentos para convertirlo en una oportunidad.

## CAPITULO 4

### Los niños y el mundo (social y cultural)

#### 4.1 La idea de pertenencia

Uno de los pasos sociales más importantes que las personas debemos dar durante nuestros primeros años de vida es formar parte del mundo social al que pertenecemos, esto es, formar parte del mundo social y cultural.

La idea de sentirse perteneciente o no a algo, suele estar estrechamente relacionada con las respuestas que los seres humanos solemos elaborar, desde los primeros años de nuestra existencia, a las preguntas ligadas a nuestro ser social en el mundo (¿quién soy?, ¿de dónde vengo?...).

*Soy Paola...*

*Soy Ana...*

*Soy Pablo...*

*Soy Xavier...*

Se recurre a categorías que nos permiten situarnos en aquello que llamamos mundo social. En todas las culturas, las personas somos denominadas de alguna manera. Y el acto de ser nombrado constituye, sin duda alguna, una de las primeras *etiquetas* que nos son colocadas, nos confieren la certeza de sentirnos individuos, seres particulares, personas únicas e irrepetibles. Respondemos a ciertos nombres, sabemos, cuando nos llaman con palabras construidas especialmente para dirigirnos los unos a los otros, que es a nosotros a quien se solicita. Lo contrario, es decir, no denominarse de alguna manera, representa, desde esta perspectiva, una muerte social: quien no es nombrado, no existe.

Así es como nos vamos situando en el mundo y tomando conciencia de quiénes somos y a dónde pertenecemos. Formar parte de los campos sociales implica ir adquiriendo distintos valores y formas de ver el mundo. De tal modo, los niños y niñas a través la interiorización de un conjunto de clasificaciones utilizadas al internalizar las estructuras.

En otras palabras, los niños se sitúan a sí mismos a partir del establecimiento de posiciones que los vinculan, a su vez, a status determinados –en el sentido en el que lo explica Ralph Linton en sus teorías sobre la socialización-. El sentimiento de formar parte de algo, está vinculado a las representaciones sociales y en este sentido, se interrelaciona con las reflexiones o experiencias culturales suscitadas en torno al reconocimiento de *sí mismo, del otro y del mundo*.

Luego, el reconocimiento es un proceso ligado a la identidad. Es decir, parte de un sistema de clasificación en el cual los niños observan el mundo y se ven a sí mismos y de alguna manera, lo llegan a comprender pues este posee un significado. Este significado, a su vez, dota a los

infantes del re-conocimiento de lo que el medio social les ofrece como elementos para ser observados y pensados.

Para que se dé una relación de reconocimiento, deben existir como mínimo dos individuos. En efecto, Piaget señala que:

La misma sociedad constituye un sistema de interacciones que comienza con las relaciones de los individuos uno a uno y se extiende hasta las interacciones entre cada uno de ellos y el conjunto de los otros y hasta las acciones de todos los individuos anteriores, es decir, de todas las interacciones históricas, sobre los individuos actuales (Piaget:1977:39).

Las relaciones que los niños y las niñas desarrollan con las personas vendrían a ser relaciones de identidad cuya expresión son las representaciones de unos sobre otros y sobre ellos mismos. Estas representaciones son las que edifican nociones de pertenencia las cuales abarcan diferentes niveles en distintos espacios.

El niño construye su identidad como un actor que forma parte sistemas de relaciones sociales reproducidos sobre distintos campos (cuestión que seguramente es más difícil de llevar a cabo en la medida en la que aparentemente la televisión y los juegos interactivos reemplazan cada vez de modo más significativo los llamados espacios de interrelaciones con otros/as). *Pertenecer* implica ocupar puestos o lugares y para que existan puestos o lugares, es necesario un espacio que pueda ser ocupado. Estos escenarios constituyen lo que nosotros denominamos *espacios simbólicos de representación*, los cuales no son otra cosa que los lugares en los cuales se desarrollan las relaciones entre los niños y aquellos *otros* con quienes interactúan.

## 4.2 EL PAPEL DE ESCUELA

¿Qué papel juega la escuela en la construcción de las identidades sociales de niños y niñas? La escuela representa al mundo institucional, es decir, se experimenta como realidad objetiva, posee una historia que antecede al nacimiento de las personas. Entendemos que se trata de una institución pues es:

Cualquier modalidad fija de pensamiento o de conducta mantenida por un grupo de individuos (es decir, por una sociedad) que puede ser comunicada, que goce de aceptación común y la infracción o desviación de la cual produzca cierta perturbación en el individuo o en el grupo. Cuando observamos cierta uniformidad de conducta en el grupo, podemos hablar de conducta institucionalizada. Las instituciones son los medios de continuidad social y constituyen los instrumentos efectivos del equilibrio social (Kardiner:1982:32).

La institucionalización aparece cada vez que tenemos una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por las personas. En la escuela, por ejemplo, el estudio y el juego se vuelven acciones repetitivas y cotidianas que son compartidas y se convierten en actividades habitualizadas que permiten que los niños inmersos en un grupo de personas iguales y diferentes (compañeros, compañeras, profesores, autoridades, personal administrativo, etc...), reproduzcan representaciones e imágenes sobre el mundo. En este sentido, la adquisición de las imágenes de *sí mismos* y de *otros* en el interior de una institución educativa y por medio del cumplimiento de funciones, es una tipificación y es, por lo mismo, una conducta.

Las instituciones educativas constituyen, en general, aparatos de producción de identidades: es allí donde adquieren hábitos y conocimientos que los convierte en ciudadanas y ciudadanos. No olvidemos que las instituciones de enseñanza presentan toda una estructura curricular, tanto explícita como implícita –lo que se denomina hoy en día el *currículum oculto* y el *currículum explícito*- que conduce a que los niños y niñas sean educados en determinados valores, comportamientos y reglas. Luego, resulta claro que aquella estructura curricular responde a un proyecto más amplio en el que intervienen estructuras –económicas, históricas, políticas- que determinan directamente el contenido de aquellos valores, reglas y comportamientos aprendidos. Por lo dicho, debemos pensar que existe una relación íntima entre los estados y la educación.

## PRÁCTICA

Las instituciones educativas poseen distintos medios y pedagogías diseñadas para que los niños y niñas reciban la información necesaria para ubicarse en el mundo y llevar a cabo sus procesos de adscripciones. Uno de esos medios es, por supuesto, el texto escolar en el cual se encuentran distintos elementos de análisis -tanto implícitos como explícitos-: los temas que se abordan y los que no, el modo de hacerlo, las láminas, fotografías y dibujos, el contenido y por supuesto, el uso que se le da dentro del aula.

Te invitamos a tomar un libro de texto de la asignatura de conocimiento del medio social y cultural y a seguir los siguientes pasos:

Observa las fotografías, láminas y dibujos.  
Fíjate en sus contenidos

Y contesta a las siguientes preguntas:

En las fotografías, láminas y dibujos:

1. ¿Cuáles son las imágenes que se repiten más?
2. ¿Cómo se representa la sociedad en las imágenes?
3. ¿Hay algún grupo de personas que aparezca con más frecuencia que otras?
4. ¿Quién o qué te hace falta?

En los contenidos:

1. ¿Qué se dice y cómo se dice?
2. ¿Cómo se cuenta a los niños sobre el mundo social y cultural?
3. ¿Cuáles son los temas que se repiten más explícitamente?
4. ¿Qué tipo de valores y mensajes se transmite de modo invisible?



### 4.3. ¿Quién soy yo?: la idea del Otro

Existe una dimensión psico-social de la construcción del yo personal. Por una parte, la psicología se ha encargado de explicar muy bien las etapas de la evolución individual del desarrollo del yo de los más pequeños. Sin embargo, también existe una dimensión social que es importante comprender para trabajar de mejor modo en el aula.

Saber quién se es, llegar a la comprensión de La percepción que los niños y niñas tienen sobre *sí mismos/as*, implica un desarrollo que no sólo es individual. La formación del YO de los niños es una constatación de lo que no son y de lo que sí son en relación a *otros*.

Los niños construyen imágenes que les permiten afirmarse y desafirmarse frente a *sí mismos/as/* y frente al resto. Estas imágenes son un conjunto de nociones y acciones que sirven de filtro para la percepción de uno/a mismo/a y de la realidad y funcionan como guía o principio de las actividades humanas. Este conjunto de imágenes, nociones y acciones no vendrían a ser simples imaginaciones subjetivas desprovistas de consecuencias prácticas, sino entidades operativas que determinan la idea que tienen los niños de su posición en el espacio social y a su vez, de las relaciones con otras personas o grupos, que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el espacio.

Cuando nos preguntamos por la formación de las identidades sociales de los niños y las niñas, lo hacemos por el proceso mediante el cual éstos se reconocen a *sí mismos*. La clave que nos permite comprender de mejor manera este posicionamiento, se denomina RELACIÓN



Es a través del contacto, del acercamiento, de la toma de conciencia del OTRO cuando los niños se constituyen en seres sociales capaces de re-enfrentarse a *sí mismos* y al mundo en el que están. Sin embargo, este acto de discernimiento no es simplemente un conocimiento psicológico, implica además una reconstrucción cuyo fin es en última instancia, la comprensión de sentido de la realidad.

Pero, ¿qué es ésta comprensión del sentido de la realidad? Pues ésta comprensión está

vinculada a la reflexión sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo. Y esto ocurre a través de las relaciones sociales a través de las cuales los niños y niñas interactúan con el mundo. Los niños se sitúan en el mundo y elaboran una serie de procesos que pretenden hacerlos parte de él.

Lo contrario, querría decir una ruptura con todo un sistema de códigos, símbolos y lenguajes que los excluyan de aquello que conocemos como realidad; la realidad que cada grupo social comparte.

Mead dice que para que dos personas compartan una “realidad” o un mismo sentido frente a lo que sucede a su alrededor, debe existir una correspondencia entre los significados del uno y del otro: lo que el lenguaje parece expresar es una serie de símbolos que responden a cierto contenido mensurablemente idéntico en la experiencia de los distintos individuos (Mead,1972). Si ha de haber comunicación como tal, el símbolo tiene que significar lo mismo para todos los niños y niñas involucrados y conduce a que unos y otros posean un sentido común de la realidad.

Ahora bien, la identidad se logra gracias al lenguaje el cual permite producir signos por los cuales llegan a la comprensión del mundo, de los “otros” que lo habitan y del papel que cumplen en él. En otras palabras, el niño o la niña, por medio de la socialización, llega a convertirse en un “objeto para sí mismo”. Esto se obtiene mediante un juego de miradas y el reconocimiento de otros y de uno\ a mismo\.

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social o desde el punto de vista generalizado del grupo social en cuanto un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto a sí mismo, sino sólo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (Mead, 1972: 170).

Ahora bien, este reconocimiento de sí mismos se logra gracias al lenguaje: el infante comienza a formar parte de una realidad a la cual verdaderamente tiene acceso ya que le permite llevar a cabo un ejercicio de interrelación y de comunicación con quienes lo rodean (sus padres, sus hermanos y hermanas, los allegados, los compañeros y compañeras de la escuela, las profesoras). Por ello, este proceso jamás es individual, sino que más bien se efectúa en la medida en que interactúan en la vida cotidiana con otras personas diferentes y parecidas al mismo tiempo, a ellas mismas.

Jean Piaget lo explica de modo muy claro:

Si la transmisión social acelera el desarrollo mental individual, entonces es que entre una maduración orgánica que proporciona potencialidades mentales, pero sin estructuración psicológica ya terminada, y una transmisión social que proporciona los elementos y el modelo de una posible construcción, pero sin imponer esta última

como un bloque acabado, existe una construcción operatoria que traduce en estructuras mentales las potencialidades ofrecidas por el sistema nervioso; pero solamente efectúa esta traducción en función de interacciones entre los individuos y por consiguiente bajo la influencia aceleradora o inhibidora de los diferentes modos reales de estas interacciones sociales (Piaget, 1977:28).

## 4.4 Infancia y migración

Los exilios son varios y variados, entre los primeros está el de alejarse de la infancia, que para muchos es un refugio, un lugar donde protegerse (...) Pero todo se va, y al volvernos adúlteros y adultos dejamos lejos ese bello lugar, ese país. Pero también hay infancias muy duras, que serían algo así como dolorosos países

(J.Gelman, 1974-1978:11)

Un migrante una persona que se desplaza de un sitio a otro en búsqueda de otra vida. En este sentido, es importante entender que existen migrantes internos (personas que se desplazan de una ciudad, pueblo o comunidad dentro de un mismo país) como externos (personas que migran de un país a otro) y emigrantes que, por distintos motivos (crisis económicas, guerras, conflictos políticos, problemas ambientales, etc.) se van.

Hablar de migración significa pensar, por lo señalado, en aquellas personas o familias que llegan y en aquellas que se van.

La lejanía, ligada a la distancia, expresa la dialéctica de la separación la cual está asociada al cambio, a alguien que permanece, a otros que deben partir. Luego, el desarraigo ocurre también a nivel de grupos sociales: el nomadismo, el ir de un lado a otro, la migración, los exilios forzados y no forzados, los viajes de aventuras, las expulsiones, todo en su conjunto, hablan de distancias que se recorren para dejar algo, en otro lugar.

En éstos procesos participan miles de niños y niñas de quienes a veces se tiene muy poca información. Poco sabemos sobre cómo experimentan el cambio, qué impacto ha tenido en sus vidas, cuáles son sus deseos, miedos y fortalezas.

En otras palabras, de un modo u otro, el fenómeno migratorio forma parte de nuestras vidas y la de nuestros alumnos y es importante hacerse la siguiente pregunta:

¿Cómo impacta, en la vida de niños y niñas, la migración?



El cambio de un lugar hacia otro implica que sus condiciones de vida social no son las mismas lo cual, a su vez, nos lleva a señalar que si partimos de la premisa de que durante la infancia, los niños son parte de un proceso de socialización, es probable que éste, al cambiar de escenario, sufra de transformaciones. Así, una alteración en el contexto de la vida cotidiana de los menores haría referencia a un momento en el que se encuentran el movimiento migratorio y el proceso de formación.

El primer elemento para un entender ésta cuestión haría referencia a la socialización, más que como un momento estático o un producto, como un conjunto de conocimientos y valores que se constituyen y reconstituyen incesantemente, formando, finalmente, una singularidad *del yo* que explicada de modo sencillo, representa el proceso por medio del cual se llega a formar parte, como individuo, del universo sociocultural –como se ha explicado en otros capítulos del manual.

Cada niño es miembro de varios grupos, aunque durante los primeros años de vida, los grupos más importantes son la escuela y la familia. Estos grupos, por medio de las relaciones sociales que generan, le asignarían un lugar a sus miembros y adquirirían una existencia material en los espacios de la vida cotidiana, aquellos en donde se forman los conocimientos del mundo.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando se produce un cambio en el contexto de socialización?, ¿se podría pensar en el truncamiento de procesos de socialización? Pues no. Si bien es cierto que los espacios sociales (la escuela, el barrio, la ciudad, la casa...), al ser dejados en otro lugar distante, son de algún modo irrecuperables, al menos como contexto social cotidiano, también es verdad que adquieren nuevos significados.

¿Qué supondría lo anotado? Esto último, daría pie para señalar que el cambio de los contextos de socialización, transformaría los conocimientos de los niños y niñas, pero eso no quiere decir que se eliminan las anteriores. Se hablaría más bien de un mecanismo que permitiría entender que los niños, al dejar atrás sus espacios de la vida cotidiana, no llegan vacíos de conocimientos.

¿Y cómo se vincula lo anterior a nuestra labor como docentes? Estas ideas son muy importantes para los docentes pues existe la tendencia a pensar que un niño migrante es una

persona que tiene un vacío de conocimientos. Pero esa idea es más bien un fruto del desconocimiento del fenómeno migratorio.

En realidad, los niños y niñas hijos de padres migrantes no llegan vacíos a receptor como una *tabla rasa* todo lo que se les enseña. Ellos saben ya, por ejemplo, lo que es un aula, han tomado asiento en sillas, han escuchado a profesoras y maestras y se han llevado tareas a casa; en otras palabras, poseen conocimientos sobre el funcionamiento de las instituciones educativas, saben más o menos qué se espera de ellos, etc. Por tanto, al ingresar en la escuela no se produciría por medio un salto casi “esquizofrénico” de un sitio a otro, sino que, en principio, se hablaría de una suerte de continuidad, de elementos que se asocian, de conocimientos previos, otros que deben aún adquirirse, en fin, de un conjunto de disposiciones que se entrecruzan, se superponen, se relacionan o chocan.

Los niños y niñas migrantes son dueños de una serie de conocimientos (idiomas, conocimientos sobre canciones y juegos de otros sitios, etc.) que el docente debería saber aprovechar como un recurso didáctico con el fin de ampliar los conocimientos en el aula.

## CAPÍTULO 5

# DIDÁCTICA Y CONOCIMIENTO SOBRE EL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL

### 5.1 Aprender a aprender

Como sabemos, el papel principal del docente es educar. Sin embargo, es preciso que éste también aprenda a educar, es decir, que conozca los fundamentos, procedimientos y herramientas pedagógicas adecuadas.

La pedagogía es un campo de conocimiento. Nace en la segunda mitad del siglo XIX, después de la primera Guerra Mundial. Sin embargo, parte de sus fundamentos principales se encuentran en las ideas de Platón y Kant. El ser humano, sostiene, no es educado sino por la comunidad y en sí misma. Esto quiere decir que el ser humano, para llegar a serlo, necesita del ser humano. Para Kant, en cambio, el ser humano es educable porque es libre. La libertad es la condición de posibilidad de la educación. Para el ser humano existen dos empeños que han de ser los más difíciles: el arte de gobernar y el arte de educar.

El arte de educar, en consecuencia, se ha de cultivar. Y la pedagogía es, precisamente, el campo de conocimiento que, tradicionalmente, ha asumido la tarea de preparar a las personas en el arte de educar. El objeto de estudio de la pedagogía es pues, la educación y su campo de estudio de la pedagogía es el aprender.

Etimológicamente, la palabra APRENDER viene del griego *παιδιον*, que es *paidos* (niño) y *γωγος* que *gogos* (conducir). Es la ciencia que tiene como fin enseñar a los que enseñan. Aprender a aprender significa, desde ésta perspectiva, dos cosas:

Aprender a enseñar significa, en primer lugar, des-aprender. ¿Qué quiere decir esto?: ¿qué nuestros conocimientos y experiencias acumuladas no tienen ninguna validez? En absoluto. Se trata, más bien, de llevar a cabo un proceso de reflexión sobre nuestras ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Antes de enseñar hemos de saber cómo hemos aprendido, qué pensamos sobre el conocimiento, qué representación tenemos de la autoridad, cuál es el papel del alumnado, etc.

Este conjunto de ideas, representaciones e imágenes forman parte de nuestra disposición para la enseñanza, influyen directamente en el modo por el cual nos aproximamos al alumnado, gestionamos el tiempo, transmitimos la información, etc. Sólo un ejercicio de auto-reflexión o revisión podría ayudar a liberarnos de prejuicios e ideas preconcebidas sobre el aprender.

Pero también es importante, por otra parte, que el docente sepa apreciar todos

aquellos conocimientos y saberes de los que es portador y que muchas veces se quedan en casa o no son valorados. Tener ciertas habilidades o conocimientos específicos (cocinar, tocar la guitarra, conocer 5 idiomas, tener un título en matemáticas o saber contar chistes) ayuda no sólo al docente pues ésta pueden convertirse en recursos pedagógicos sino que también benefician a los niños y niñas quienes se verán beneficiados por las habilidades y experiencias previas de sus profesores y profesoras.

Por otra parte, aprender a aprender también significa enseñar a niños y niñas a aprender. Juan Amos, Comenius (1592-1670) es considerado el padre de la pedagogía. Se trata de la primera persona en plantear el término didáctica. En su libro "Didáctica Magna" se expone la idea de que niños y niñas son el centro de los procesos educativos y se presenta una idea fundamental: es importante, sobretodo, que aprenda haciendo. La pedagogía se basa, en este sentido, en la premisa de que los niños y niñas no sólo deben recibir nuevos conocimientos, adecuados a su edad, que acompañen y den lugar a un desarrollo psico-social adecuado; también es importante que desde pequeños, sepan cómo aprender, esto es, cómo generar conocimientos.

Las bases del proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto de educación formal se sostienen, por lo señalado, tanto en un proceso auto-reflexivo por parte del docente como en el aprendizaje, por parte de los estudiantes, de los fundamentos de su propio aprendizaje.

## PRÁCTICA

Intenta recordar al profesor/a que te marcó más de un modo positivo.  
Describe las siguientes cuestiones:

1. Cómo era.
2. Qué tipo de metodología utilizaba en el aula.
3. Cómo se dirigía a sus alumnos/as.
4. Qué aprendiste con ella/él.

Y ahora intenta recordar al profesor/a que te marcó más de un modo negativo.  
Describe las siguientes cuestiones:

1. Cómo era.
2. Qué tipo de metodología utilizaba en el aula.
3. Cómo se dirigía a sus alumnos/as.
4. Qué aprendiste con ella/él.



## 5.2 La pedagogía de la escucha

Como señala Vigotsky (1979), el objetivo de la escuela es alcanzar la zona de desarrollo próximo: un conjunto de avances que se hacen posibles a través de la intervención de profesionales pero que no se alcanzan si éstos no actúan. Ahora bien, las nuevas corrientes pedagógicas señalan que la escucha es el pilar del aprendizaje. Nosotros nos referimos aquí a dos niveles de escucha:



Para llevar a cabo una intervención pedagógica es necesario partir de una visión de los niños y niñas como agentes de los procesos de aprendizaje y no como simples objetos pasivos.

Y el primer paso para considerar a niños y niñas agentes de los procesos de aprendizaje es partir de sus percepciones y puntos de vista sobre el mundo. Solamente si entendemos qué significa para un niño el miedo, por ejemplo, podremos abordar mejor ciertos temas.

Ahora bien, para acercarnos a las percepciones que los niños y niñas tienen sobre el mundo que les rodea se ha de aprender primero a escucharlos. Y escuchar, aunque lo parezca, no es sencillo. Es una práctica que está vinculada con la capacidad personal para hacer silencio y, en consecuencia, para dar cabida a las voces de las demás personas.

Escuchar a los niños significa hacer silencio y dar lugar a lo que se llama el “contexto de escucha”, esto es, a un espacio en el que es posible que las personas se sientan capaces de expresar sus ideas, miedos e inquietudes de modo libre. Una niña que se siente escuchada en el aula es una niña que tiene una voz.

En un segundo nivel, entendemos también que una pedagogía de la escucha significa enseñar a los niños a oír. A escucharse a sí mismos y a otros. Se trata de que los niños se conviertan en OYENTES. Este aprendizaje se efectúa por medio de prácticas y actividades llevadas a cabo de tal modo de que el niño vaya desarrollando, poco a poco, la capacidad de respetar el tiempo y las palabras de los otros/as. El llamado “contexto de escucha” adquiere un papel principal en la medida en la que ha de ser un espacio de práctica activa, en la que el silencio tiene un papel fundamental.

### **5.3 Complejidad y creatividad en el aprendizaje del medio social y cultural**

Un pensamiento complejo es un pensamiento ingenioso y flexible (Lipman:1991). Sin embargo, como el mismo Lipman (1991) corrobora, aunque se suele admitir que se debe mejorar el pensamiento en las escuelas y que hay que desarrollar instrumentos curriculares y pedagógicos que sean capaces de obtener tal fin, pocos estudios señalan cómo deberían enseñar los docentes para mejorar el pensamiento de sus alumnos.

La idea de lo complejo ha impactado en la educación. El problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos. En palabras de Edgar Morin, cuando se habla de complejidad:

Se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir

Ahora bien, cuando observamos a niños y niñas activamente implicados en un pensamiento complejo, se puede entender que en realidad se trata de un pensamiento natural. Se trataría, en este sentido, de entender el papel del docente como un mediador: la instrucción ha de consistir en un intercambio de experiencias en el que el niño trae la experiencia al docente para ser interpretada (Mead:1910). Y ello supone admitir, como señala (Lipman: 1991), que la educación es intercambio de ideas.

Una educación que sea capaz de generar un pensamiento complejo es aquella capaz de concebir y crear ambientes de aprendizaje en relación con los procesos cognitivos, las relaciones participativas y democráticas de la comunidad educativa y los ambientes lúdicos.

Una cuestión que parece evidente es que niños y niñas llegan a la escuela con una actitud muy concreta frente al conocimiento. El mundo, para ellos y para ellas, es un inmenso laboratorio de experimentación y descubrimiento en el que todo puede dar lugar a nuevas experiencias.

Al nacer, las personas venimos al mundo dotadas de sentidos y habilidades con los cuales interactuamos en un mundo que nos ofrece una infinidad de información y recursos que no nos pasan desapercibidos. Cualquier piedra, insecto, agujero, espejo o figura puede captar toda la atención de los niños y niñas e incluso son capaces, a partir de esos elementos, de elaborar un sinfín de conexiones y relaciones.

Sin embargo, algo ocurre cuando los niños y niñas ingresan en la escuela. Con los años, esa capacidad se pierde y con ella, muchas veces, la capacidad de imaginar. ¿Qué ocurre durante la educación?, ¿qué tipo de procesos se ponen en juego? La mayoría de pedagogos coinciden en la idea de que uno de los problemas centrales en la escuela es relegar la creatividad únicamente al área de arte.

La creatividad es una herramienta de conocimiento central en los procesos de aprendizaje. Sin ella, las personas somos incapaces de tener ideas nuevas. De hecho, la creatividad y la investigación, durante la infancia, van de la mano: los niños y niñas investigan para sentirse cómodos en su mundo (Flores:2013).

El juego es, ante todo, una de las principales, o, incluso, la principal actividad del niño. Para Vigotsky señala el carácter central del juego en la vida del niño, subsumiendo y yendo más allá, de las funciones de ejercicio funcional, de su valor expresivo, de su carácter elaborativo, etc. Pero además, el juego parece estar caracterizado en Vigotsky como un modo de participación de los niños en la cultura. Es decir, según la perspectiva dada, el juego resulta una actividad cultural. De allí que durante la educación infantil el juego debería de ser una herramienta central para potenciar, precisamente, la creatividad: se trata de un mediador que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje. El juego y utilizar los materiales educativos desde una postura crítica e innovadora que permita contribuir a la construcción del conocimiento. De un conocimiento complejo.

## **CAPÍTULO 6**

### **ESPACIO Y TIEMPO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

#### **6.1. Vivir el tiempo y el espacio!!!**

Al hablar sobre tiempo y el espacio en la educación infantil, debemos hacernos una pregunta que debe ser el punto de partida de cualquier reflexión posterior. A saber:

¿CÓMO VIVEN

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS  
EL TIEMPO  
Y EL  
ESPACIO?

La experiencia de caminar por un jardín no es igual para una persona que tiene cincuenta y tres años y otra que tiene cuatro. El color de las flores, el brillo de las hojas, el sonido de los pájaros, el olor de un perro que se acerca. La experiencia en uno y otro caso es diferente pues ni el adulto ni el niño comparten la misma percepción del espacio y del tiempo en el que viven.

Lo mismo ocurre con el tiempo. El modo de percibir el transcurso entre las navidades, por ejemplo, suele ser diferente. Para muchos adultos, el paso del tiempo tiene un ritmo veloz. Los meses y las semanas son cada vez más cortos. Para los niños y niñas, en cambio, no es así. Las horas, los días, las semanas y los meses tienen lugar de un modo más pausado y lento. De tal modo, no es raro que para muchos niños la espera de la navidad resulte larguísima.

Los niños y niñas tienen una percepción muy concreta del tiempo y del espacio y éstas, han de ser aprendidas. Durante los años de escuela infantil, en concreto, los pequeños empiezan a entender las nociones y los conceptos de la medida del espacio y del tiempo. Vigotsky (1962) explica que el desarrollo cognitivo de los niños y niñas tiene lugar en las comunidades a las que pertenece. Allí aprenden e incorporan una serie de conocimientos sobre el mundo, el tiempo y el espacio.

En otras palabras, durante la socialización los niños experimentan el espacio y el tiempo, por una parte, a través del conjunto de relaciones que tienen lugar entre ellos y las personas que los rodean y por otra, como resultado de su proceso madurativo. La elaboración del tiempo y del espacio dura toda una vida y no se realiza de manera aislada, sino en relación a los otros como construcción individual, social y cultural que se realiza de manera compartida.

## 6.2. El aprendizaje del tiempo

En la revista Carrousel (2009), se recoge la siguiente experiencia:

Llevaron a un grupo de niños del segundo ciclo de infantil a una playa y les dieron un palo. La propuesta era que hicieran una línea en la arena que representara su edad, después la profesora iba repitiendo líneas con ese mismo palo que representaban la edad de sus padres, de sus abuelos, de una casa emblemática del pueblo, del castillo medieval... pronto se dieron cuenta de que no había suficiente playa para plasmar fechas más antiguas.

Uno de los niños propuso que siguiera la línea hasta el tiempo de los dinosaurios y la profesora le contestó que debían terminar esa línea en la península ibérica.

Para transmitir su sentido del tiempo, los niños y niñas utilizan metáforas. Nos muestran que su conciencia del tiempo es más que un concepto. En realidad existen dos modos de abordar el tiempo en la educación infantil. La primera se vincula a cierta noción del tiempo asociada al kairós. El Kairós, según explica Abad (2006), es el sentido lineal y cíclico del tiempo desde las concepciones míticas y metafísicas, es decir, del tiempo como inscripción en la vida. El Kairós tiene que ver con la vivencia del tiempo y sus significados y con la interpretación que ofrecemos de los procesos vitales. Es decir, el tiempo vivido y el tiempo sentido. Esta manera de entender el tiempo, también debe experimentarse en la escuela mediante las representaciones narrativas o visuales donde el pasado, el presente y el futuro no permanecen separados entre sí de manera esencial como las causas y los efectos.

La segunda se vincula al Cronos. Michael Ende, en su famosa obra "Momo" (1973) se plantea, por medio de una niña, diferentes cuestiones vinculadas a la idea que las personas y los niños tenemos sobre el tiempo. Como él explica:

Existe una cosa muy misteriosa, pero muy cotidiana. Todo el mundo participa de ella, todo el mundo la conoce, pero muy pocos se paran a pensar en ella. Casi todos se limitan a tomarla como viene, sin hacer preguntas. Esta cosa es el tiempo. Hay calendarios y relojes para medirlo, pero eso significa poco, porque todos sabemos que, a veces, una hora puede parecernos una eternidad, y otra, en cambio, pasa en un instante; depende de lo que hagamos durante esa hora. Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón.

Esta medición del tiempo hace referencia al Cronos y tiene que ver con la acción, el reloj, horario, la producción y los recursos, la organización temporal y sus manifestaciones físicas (Abad: 2006). Se aconseja (Hernández, 2000), desde ésta perspectiva, que el alumnado de educación infantil trabaje las nociones relacionadas con el tiempo cronológico: divisiones naturales, arbitrarias y sociales del tiempo, junto con el dominio de máquinas y sistema de medición temporal; así como las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad, simultaneidad, continuidad y cambio.

### **6.3. El aprendizaje del espacio**

El espacio, al igual que el tiempo, es una noción que debe ser aprendida durante la socialización. Pero, ¿en qué pensamos cuando nos referimos al aprendizaje del espacio en educación infantil? Según Piaget la evolución del espacio en el niño la conforman los siguientes niveles:

1. Espacio topológico: predominan las formas, dimensiones y la relación de vecindad de los objetos.
2. Espacio proyectivo: los objetos se sitúan en virtud de unos ejes y las relaciones que desencadenan.
3. Espacio euclidiano: pasan a formar parte las dimensiones y las proporciones.
4. Espacio racional.

Estos niveles proporcionan tipos de información espacial:

1. Orientación: arriba,/abajo, derecha/izquierda, delante/detrás
2. Situación: dentro/fuera
3. Tamaño: grande/pequeño, alto/bajo
4. Dirección: a, hasta, desde, aquí, allí.
5. Formas: redondas, alargadas, regulares, irregulares.

Los vínculos entre los más pequeños, las personas que les rodean y el espacio son centrales en la construcción del Yo pues es un aspecto del desarrollo del conocimiento humano. En este

sentido, el conocimiento no proviene exclusivamente del exterior, a través de los sentidos, ni se halla en un estado embrionario en el sujeto; es un proceso de construcción continua cuyo punto de partida es un cierto equilibrio entre la asimilación de los objetos a la actividad del sujeto y la acomodación de esta actividad a los objetos:

Hace siglos que filósofos y psicólogos discuten sobre la naturaleza del espacio: naturaleza empírica, debida a la intuición perceptiva y figurativa, naturaleza a priori (racional o sensible), naturaleza operatoria, etc. Pues bien, si hay un momento en el que el recurso a la experiencia psicológica se impone necesariamente es éste: sólo los hechos genéticos pueden informarnos sobre los factores reales de la construcción del espacio (Piaget y Inhelder, 1948).

El rol de la escuela, en este sentido, es apoyar a los más pequeños a experimentar el espacio en relación, en primer lugar, al propio cuerpo. Para ello, es importante saber cómo guiar a los niños y niñas a la utilización de los sentidos y formas básicas de orientación y coordinación de movimientos.

Este conocimiento del espacio en relación al propio cuerpo, por parte de los niños y niñas, como señala Tonda (2001), es básico para que puedan expresar sus concepciones espaciales y, en consecuencia, adquirir autonomía en sus desplazamientos. Es importante, en este sentido, ayudar a que los niños aprendan a expresar el espacio. Así, es adecuado facilitar la representación gráfica del espacio y, en general, ayudar al niño a tomar conciencia de los siguientes aspectos: el espacio ocupado por su cuerpo, la orientación del espacio, la limitación del objeto en el espacio, las posiciones relativas de los objetos en el espacio, las distancias, los intervalos, el mundo de la medida y la esquematización del espacio.

Otro aspecto que se vincula al aprendizaje del espacio en edad infantil tiene que ver también con la exploración del entorno. El medio en el que viven los niños y niñas, recordemos, tiene una dimensión física, social, natural y cultural. Si bien éstas dimensiones están relacionadas entre sí, es primordial permitir que los más pequeños tomen conciencia de las mismas a través de actividades dirigidas a familiarizarse con los diferentes elementos. Se aconseja, en este sentido, recurrir a los recursos más cercanos, apelar a aquellos lugares y personas que son un referente en su vida cotidiana: la familia, el barrio, la ciudad, los vecinos, los árboles y plantas de la escuela, etc.

El aprendizaje y la exploración del entorno contribuye a que los niños y niñas desarrollen una serie de aprendizajes tales como: la participación en los diferentes grupos sociales a través de las manifestaciones culturales del entorno en el que vive, el conocimiento de códigos y de normas sociales, la orientación en los espacios cotidianos que le permita una mayor autonomía, la organización espacio-temporal a través de los hábitos y rutinas diarias, la exploración y observación de los cambios y modificaciones que se producen en el entorno, el desarrollo de actitudes de respeto hacia el medio, el establecimiento de relaciones con su medio, la naturaleza y las personas.

## 6.4 Enseñar historia en la educación infantil

La enseñanza de la historia es un aspecto que no se puede omitir durante la educación infantil. Se trata de una de las dimensiones del aprendizaje del tiempo y el conocimiento del entorno. De hecho, frente a la pregunta de si es posible enseñar historia en Educación infantil, la respuesta de los especialistas (Martínez y Rivero: 2012) es afirmativa.

De hecho, existen tres aspectos generales que se pueden trabajar en el aula:

- La enseñanza del tiempo
- La enseñanza de contenidos históricos
- La enseñanza de procedimientos ligados a la investigación histórica.

En ésta línea, Cooper (2002) propone las siguientes líneas de acción didáctica para la enseñanza de la historia a niños y niñas:

- Comprender los conceptos de tiempo y de cambio.
- Interpretar el pasado.
- Deducir e inferir información de las fuentes históricas

Es muy interesante, en este sentido, la propuesta pedagógica que llevan a cabo Martínez y Rivero (2012). Para introducir a niños y niñas en la historia, los autores proponen utilizar, en primer lugar, narraciones históricas, llevar a cabo excursiones a lugares y sitios históricos de la ciudad. Visita que, como explica Cuenca (2011), no debe ser solamente lúdica. También se pueden llevar a cabo aproximaciones al conocimiento físico y sensorial de los objetos (forma, color, textura, materiales, etc.), descubrimiento de la función práctica del lugar u objeto que se visita u observa y descubrimiento de cuál sería su entorno (ambientación y contexto en el que se producen).

Pero, ¿qué supone la enseñanza de la historia en la educación infantil? Desde un punto de vista pedagógico, se recomienda (Cooper: 2002) partir de los propios marcos de referencia de las niñas y los niños de tal modo que la biografía individual se cruza con historias más colectivas utilizando referentes de tiempo y espacio. Estos referentes son integrados a un proceso de pensamiento que va constituyendo un conjunto de relaciones que se estructuran como vivencias del niño y que son el soporte de la interiorización del tiempo histórico, como referente para poder explicar la significación del tiempo a partir de los hechos cercanos de los niños. Se trataría, en pocas palabras, de ayudar a niñas y niños a examinar el pasado a través de los recursos de su entorno, la historia de su familia y los relatos.

## 6.5 La importancia del espacio físico en el aprendizaje



El espacio físico juega una función muy importante en los procesos de aprendizaje y no siempre merece la atención y el cuidado que merece. Cuando pensamos en el espacio en educación infantil, también hemos de pensar en aquel en el que niños y niñas intercambian una serie de experiencias entre sí y con los docentes. ¿Cómo se plantea, en este sentido, que sea ese espacio?

Una de las dimensiones del aprendizaje de las personas está estrechamente vinculada con el lugar o los lugares en el que se desarrolla los procesos educativos. Un espacio adecuado facilita o limita las dinámicas. No se trata de contar con recursos ilimitados; se trata, más bien, de tener ciertas nociones básicas sobre la organización del espacio que estimulen los procesos de aprendizaje entre los más pequeños.

EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, EL ENTORNO FISICO DISPUESTO POR EL ENSEÑANTE POSEE DOS FUNCIONES: PROPORCIONA EL LUGAR PARA EL APRENDIZAJE, Y AL MISMO TIEMPO ACTUA COMO PARTICIPANTE EN LA ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE.

-María José Cabello

Se recomienda, en primer lugar, que los espacios estén pensados para desarrollar tanto la individualidad como la interacción entre los niños y niñas. Se trataría de que los pequeños sean capaces de llevar a cabo actividades de manera autónoma y que, por otro lado, también puedan desarrollar interacciones grupales, colectivas.

Fomentar un uso y organización del espacio que permite el desarrollo de la individualidad de niños y niñas

La interacción se realiza con actividades que fomenten la organización grupal como asambleas, grupos de trabajo, juegos, talleres etc.

Por otra parte, hablar del espacio en educación infantil es pensar “más allá del aula”, esto es, en la ampliación de la idea de la clase como un espacio de aprendizaje que no ocupa únicamente las cuatro paredes físicas. Esto se vincula directamente con las ideas y percepciones que los docentes tienen de lo que es la educación y de qué manera se vincula con el conocimiento.

Entender que los procesos de aprendizaje tienen lugar dentro y fuera de clase es una idea imprescindible, tanto para los docentes como para los niños. Leer un cuento bajo un árbol, explorar el mundo animal observando pájaros, acercarse a los oficios de las personas a través de la visita a la panadería del barrio, son actividades que permiten establecer unos vínculos sólidos con el conocimiento en general.

Pero también es importante traer el conocimiento dentro del aula, esto es, invitar a que personas externas a los centros educativos participen en las clases organizando actividades lúdicas (cuentos, charlas, juegos) o transmitiendo saberes o herramientas que tienen un gran valor educativo (cocinar, tomar fotografías, cantar, enseñar primeros

auxilios, etc...).

Cuando pensamos en el adecuado uso de los espacios se ha de pensar en los objetos que lo ocupan y en la distribución. Se recomienda, en este sentido, que los objetos sean funcionales a las condiciones físicas de los niños y niñas. Es importante, en este sentido, que sean manipulables y que los niños puedan acceder a ellos con facilidad. Se entiende, por otra parte, que casi cualquier objeto puede convertirse en una herramienta educativa, es decir, una función pedagógica: una piedra puede ser útil para trabajar la idea del peso y una manzana se puede convertir perfectamente en un recurso para aprender los colores y los olores!!!

Teniendo en cuenta estos aspectos, la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta tan obvia y de sencilla respuesta. Actualmente, por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

## **CAPÍTULO 7**

### **EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

#### **7.1. EL AULA DESEADA**

El aula que los docentes imaginamos se vincula, generalmente, con la idea de poner a las personas en el centro de los procesos educativos. Importa, de ésta manera, lo que se enseña y cómo se lleva a cabo esa enseñanza. Es decir, importan los procesos.

Un aula centrada en los procesos educativos es un espacio en el cual tiene lugar una educación expandida, esto es, conmovedora: que con-mueva, que active los sentidos, que haga que tanto los niños y niñas como los adultos seamos capaces de cambiar de posición, ser otros (Díaz: 2012).

Poner la vida en el centro significa, hoy en día, ser capaces de generar vínculos en los que las personas son representadas en su totalidad, esto es, prácticas pedagógicas en las que se integran las diferentes dimensiones de cada cual. Esto significa, por una parte, ser capaces de poner en práctica herramientas didácticas encaminadas a generar conocimientos que pueden ser abordados desde diferentes aproximaciones y por personas con capacidades diferentes.

Por otra parte, un aula en la que los individuos son el centro del proceso educativo no quiere decir que el único interés son los niños y niñas. En realidad significa más. El interés de una educación ampliada implica poner en el centro a todas las personas que están involucradas en los procesos educativos que tienen lugar en las aulas: docentes, madres y padres, niños y niñas.

Por lo mencionado, se entiende entonces que el aula deseada es un espacio que se caracteriza, en primer lugar, por desplegarse más allá de los muros de las clases. Es así porque se busca generar procesos de aprendizaje fuera de los muros y porque también se plantea traer de fuera (familiares, personas de diferentes oficios, artistas, etc.) a personas que pueden apoyar el aprendizaje de los niños y niñas. El fin del aula deseada es, desde esa perspectiva, desarrollar las estructuras psicológicas básicas de niños y niñas, esto es, su estructura de personalidad y las bases de su comportamiento.

Cuando imaginamos el aula que queremos debemos preguntarnos: “¿Por qué?”, “¿Cómo?”, “¿Qué?”. Éstas son las preguntas claves que los niños hacen constantemente, dentro y fuera de la escuela. Y son preguntas que los adultos también deberíamos empezar a hacernos en nuestra vida cotidiana.

## PRÁCTICA

Imagina que debes diseñar un aula y que lo puedes hacer a tu antojo, es decir, que cuentas con los recursos y las herramientas que tú desees. Para hacerlo, toma una hoja de papel muy grande y sigue los siguientes pasos:

1. Dibuja el aula que te imaginas (objetos, distribución del espacio)
2. Dibuja a las personas que incluirías en tu aula.
3. Describe cuál es la función didáctica de cada uno de los objetos
4. A través de un sistema de flechas, indica cuáles son las interacciones entre las personas que dibujaste y qué papel juega cada una.

Cuando termines tu dibujo, reflexiona sobre tu propuesta y piensa en cuáles son las diferencias y semejanzas entre la clase y la clase a la que fuiste durante la etapa de educación infantil y responde a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las semejanzas?

¿Cuáles son las diferencias?

¿Cómo afectaron a tu experiencia de aprendizaje?

## 7.1. MEDIACION (ES) PEDAGOGICAS

El concepto de mediación está vinculado al de concepto de herramienta (Vigotsky: 1993). ¿Qué quiere decir esto?

La herramienta es un objeto que se utiliza para transformar. Las personas utilizamos herramientas con el fin de cambiar algo. En este sentido, es importante entender que las herramientas están para ser usadas y en este sentido, puede darse un uso diferente a las mismas. Una herramienta es utilizada, por lo tanto, en función del fin de la persona que ha elegido recurrir a ella.

La mediación es una herramienta. Hablamos de mediación cuando nos referimos a las actuaciones que se llevan a cabo en el interior de un sistema de relaciones y de interacciones entre los actores sociales, cada uno de los cuales es portador de competencias y saberes diversificados (Puntes: 2005).

Por lo tanto, el docente es, sobre todo, un mediador en la medida en la que es capaz de utilizar una serie de herramientas pedagógicas que le permiten mediar en los espacios educativos, esto es, ser capaz de poner en diálogo los conocimientos y saberes de los niños y niñas y las familias.

Estas herramientas, que deben ser aprendidas, también se desarrollan en la práctica, esto es, en la vida cotidiana, en la utilización de los conocimientos sumada a la experiencia y los aprendizajes que desarrollan los profesores. Los docentes son mediadores; generan procesos que tienen lugar en el conjunto de relaciones que establecen entre sí y con el resto de actores educativos (padres y madres de familia, estudiantes, autoridades, etc.):

Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (Gutiérrez: 1999: 9)

La mediación supondría así ser capaces de generar experiencias educativas que propicien el desarrollo infantil en todas sus dimensiones (desde las capacidades motrices a las lingüísticas, desde su socialización a su desarrollo afectivo, desde la lógica a la sensibilidad artística). Se trataría de convertirse en una persona que tiene la función de mediar entre los sujetos de aprendizaje y los objetos de conocimiento.

La mediación pedagógica es aquella capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos.

- Prieto Castillo

## **7.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL**

En general, suele ocurrir que los docentes se muestran reacios a impartir ciencias sociales en educación infantil, entre otros motivos, porque se tiene una idea preconcebida de la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil y porque no siempre se sabe cómo incluir la antropología en la asignatura, por ejemplo.

La primera idea tiene que ver, casi siempre, con las experiencias de los docentes al haber sido ellos estudiantes. Al enseñar cuestiones relativas al aprendizaje del medio social y cultural, es interesante, en este sentido, llevar a cabo, en primer lugar, una serie de reflexiones personales:

¿Qué recuerdos tienes de tus estudios del medio social y cultural?

En la universidad de Sevilla se llevó a cabo un experimento con varios docentes a quienes se les hizo la misma pregunta. La mayoría no tenía los mejores recuerdos sobre su experiencia como estudiantes debido a las siguientes razones:

1. Debían estudiar de memoria.
2. Falta de entendimiento.
3. Desconexión de la realidad.
4. Poca utilidad en la vida real.
5. Aburrimiento, desánimo, etc.

Estos recuerdos tienen un impacto directo en el desenvolvimiento en el aula entre los profesores en el presente. Las experiencias pasadas de muchos docentes influyen directamente en el modo de concebir la educación y los contenidos de las asignaturas. En realidad, el aprendizaje del medio social y cultural no tiene por qué estar desconectado con la realidad, ser inútil o aburrido y tedioso. Esas ideas son en realidad un conjunto de prejuicios que hemos aprendido desde que somos niños y niñas y que pocas veces hemos tenido la oportunidad de cuestionar.

Por lo mencionado, una de las claves principales a la hora de enseñar el conocimiento del medio social y cultural es preguntarnos por el MÉTODO que se utiliza, esto es:

## QUÉ SE ENSEÑA

## COMO SE ENSEÑA

Un método de enseñanza del entorno social y cultural adecuado precisa, por lo señalado, de cierta actitud del profesorado frente al aprendizaje y de recursos didácticos y una estrategia didáctica pertinente.

La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta los siguientes principios (Meneses: 2007)

1. Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
2. Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes.
3. Organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo...
4. Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: web, asesores...
5. Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
6. Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
7. Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
8. Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.
9. Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

Otro de los ejes del método de enseñanza del mundo social y cultural a través es la investigación. El proceso de aprendizaje del medio social, y más aún durante los primeros años de vida, tiene que ser necesariamente EXPERIENCIAL. Los niños y niñas necesitan sentir interés por el mundo que les rodea y deben ser capaces de explorar y descubrir. Se trata de una expansión experiencial: abrir espacios que permitan ampliar el registro de experiencias, esto es, dar lugar a procesos de estimulación cognitiva.



## PRÁCTICA

A continuación, te invitamos a llevar a cabo una actividad<sup>1</sup> cuyo fin es pensar, en grupo, COMO y QUÉ enseñar en el conocimiento del medio social y cultural en educación infantil:

1. Los alumnos/as se organizan en grupos y cada grupo elige una ciencia social que le resulte atractiva.
2. Cada grupo define la ciencia social elegida y se realiza una puesta en común para comparar las definiciones y aclarar el verdadero sentido de la ciencia.
3. Cada grupo localiza una experiencia de trabajo en Educación Infantil, relativa a la ciencia social elegida, para lo cual la profesora facilita el acceso a un conjunto de revistas educativas, dejando también la posibilidad de buscar experiencias por otros medios (webs, libros, narración de experiencias de profesorado en activo..)
4. Cada grupo realiza una propuesta de tópicos (a modo de preguntas, canciones, vídeos o imágenes) que utilizarían como docentes para abordar en una asamblea con alumnos y alumnas de Educación Infantil la ciencia social seleccionada.
5. Se realiza una puesta en común de las experiencias y tópicos. Cada grupo prepara su exposición y da a conocer a sus compañeros/as la experiencia elegida.

---

<sup>1</sup> Tomado de: Puig, María y Guerrero, Cristina (2013) Una experiencia sobre el estudio de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Comunicación en congreso. V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores. Antequera.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Abad, Javier y Asensio, María Jesús (2006) Experiencias (e imágenes) para la percepción del tiempo y el espacio en Educación Infantil. "Mi mano es un reloj de arena": una experiencia estética de tiempo y espacio. Revista Aula de infantil, ISSN 1577-5615, Nº. 30, 2006, pág. 23

Aranda, Ana (2011) La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil, en: Rivero, M. (Coord.) Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil, Edit. Mira.

BACHELARD; Gastón, *La formación del espíritu científico*, Planeta, 1985

Binaburo, José A. y Muñoz, Beatriz (2007) Educar desde el conflicto, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Caballero, María J. (2010) "Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas". Revista Paz y Conflictos, num. 3.

Calvo de Mora, J (2006) Concepto y aplicación de la educación inclusiva. Educación Social. N. 32. P. 107-117

Cooper, H. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata.

Díaz, Rubén (2012) "Y si la educación sucede en cualquier momento, cualquier lugar?, en: La Educación Expandida. Una publicación de Zemos98.

Duarte, Jakeline (2003) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Estudios Pedagógicos. N. 29. pp: 97-113

Flores, Pablo () de la formación del pensamiento Complejo a la formación del pensamiento para la investigación científica con niños de educación básica, X Congreso Nacional de Educación Educativa. Noviembre 2013. Guanaguato.

Goffman, Erwin (1998) Estigma. La identidad deteriorada. Edit. Amarrortu

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1992) La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ciccus. Buenos Aires.

Herrerías, María Isabel (2014) "Propuesta didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en educación infantil". En: Miralles, Pedro e Izquierdo, Tomás (editores). Propuestas de innovación en educación infantil. Universidad de Murcia.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002): Didáctica de las ciencias sociales, geografía e

historia. Barcelona, Graó.

Miralles Martínez, Pedro; Rivero Gracia, Pilar. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. REIFOP, 15 (1), 81-90

Mead, Margaret (1910) "The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction", Science 31, pp. 688-693

Meneses, Eduardo (2007) El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. Universidad Rovira i Virgili.

Puntes, S. (2005). La mediación social como actividad de promoción de la participación ciudadana y el ejercicio de los derechos sociales. Recuperado 03/11/2014: [www.diba.cat/c/document\\_library/get\\_file?uuid=39a9dee8-99c0](http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=39a9dee8-99c0)

Lipman, Matthew (1991) Pensamiento complejo y educación, Ediciones de la Torre.

Torrice (1996) La investigación de lo social. Erick Torrico V. La Paz.

Vygotsky, L. (1979), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona.

Zabalza, Miguel (2006) Didáctica de la Educación Infantil, Edic. Narcea, España

Vygotsky, L. (1979), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona.

Vigotsky,L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En Obras Escogidas. T2 Edición, Madrid

**Webs:**

Revista Carrousel: [www.carrousel.com](http://www.carrousel.com)

