

# Las competencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Explorando el espacio doméstico para crecer desde la diversidad cultural<sup>1</sup>

## Social competences in teacher training from Early Childhood Education. Exploring the domestic context to grow from cultural diversity

Gemma Muñoz García\*  
Esther Jiménez Pablo\*\*

Recibido: 30-04-2020  
Aceptado: 14-07-2020

### Resumen

Esta propuesta busca la creación de discursos positivos en torno a la diversidad cultural en el contexto de formación del alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil. Presentamos a continuación los resultados de una experiencia didáctica de aula, realizada en el marco del Proyecto de Innovación Docente *La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los museos de Madrid*. Para ello se ha buscado fomentar el desarrollo de las competencias sociales, cívicas y de expresiones culturales, revalorizando el patrimonio cultural a través de dioramas y reproducciones de viviendas propias de culturas indígenas americanas contenidas en diferentes instituciones culturales como el Museo Nacional de Antropología y el Museo de América, ambos en Madrid. Partiendo de la Educación Patrimonial, la Didáctica del Objeto y el aprendizaje activo fuera del aula, hemos realizado una valoración cualitativa, que nos ha permitido detectar, en el alumnado de grado, altas cotas de interiorización y significación respecto a la necesidad de formarse en torno a la diversidad cultural.

### Palabras clave

Diversidad cultural, Competencias sociales, Competencias culturales, Espacio doméstico, Educación Infantil

### Abstract

This proposal seeks the creation of positive discourses about cultural diversity in the context of the teacher training to students of the degree of Teacher for Early Childhood Education. Below we present the results applicable to one of the didactic experience taking place within the framework of the Teaching Innovation Project *Representation of other perspectives in Art: didactic resources to include intercultural discourses from the museums of Madrid*. This in mind, it has focused to promote the development of social, civic and cultural expressions competencies, revaluing cultural heritage through dioramas and reproductions of dwellings of Native American cultures contained in different cultural institutions such as the Museo Nacional de Antropología and Museo de América, both in Madrid. Starting from the Heritage Education, the Didactics of the Object and active learning outside the classroom, we have performed a qualitative analysis, which has allowed us to detect high levels of internalization and significance for our undergraduate students regarding the need to train around cultural diversity.

### Keywords

Cultural diversity, Social competences, Cultural competences, Domestic space, Early childhood education

\* Universidad Complutense de Madrid  
gemunoz@ucm.es

\*\* Universidad Complutense de Madrid

## 1. Introducción

La diversidad cultural es una realidad presente en las aulas. Su tratamiento adquiere especial relevancia en todas las etapas educativas, y la Educación Infantil no es una excepción, debido a la capacidad que confiere al profesorado para dirigir al alumnado de esta etapa a la práctica de actitudes de respeto, tolerancia y empatía hacia formas de expresión distintas. Si se trabaja correctamente, se convierte en un aprendizaje muy beneficioso, y permitirá percibir realidades cercanas como la inmigración y al extranjero, como algo positivo y enriquecedor para el alumnado (Banks, 2008; Jordan, et al. 2004). Sin embargo, todo ello choca con la nula visibilidad que desde el punto de vista curricular se otorga a la diversidad en términos culturales. Ninguna mención en el marco normativo de referencia a una realidad que tiene su primera presencia en la escuela, y donde precisamente los agentes educativos deben ayudar a todos los niños y niñas a vehicular su participación activa en una sociedad democrática y plural, favoreciendo el tratamiento didáctico de lo “diferente, ajeno, distinto, del *otro* en definitiva...”. Para esta labor, las Ciencias Sociales deben ejercer un papel esencial y especialmente desde el ámbito de la formación del profesorado.

Las Ciencias Sociales aportan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a fin de promover el adecuado tratamiento de la diversidad cultural en las aulas. Desde el punto de vista conceptual, a través del conocimiento de otras culturas del pasado y del presente, la respuesta del ser humano y su adaptación a diferentes entornos o la educación de la sensibilidad estética, propia y ajena. Al mismo tiempo, facilitan desde el punto de vista procedimental los procesos indagadores, la búsqueda y selección de información, el desarrollo del pensamiento crítico o la incorporación de metodologías activas y cooperativas. Finalmente, desde el punto de vista actitudinal, las Ciencias Sociales favorecen la formación de una identidad individual y colectiva, basada en principios democráticos de respeto, tolerancia y curiosidad hacia otras formas de entender la realidad social. Aproximan en definitiva al alumnado al conocimiento y respeto del patrimonio histórico-artístico, así como a su toma de conciencia en torno a la idea de herencia cultural. Pueden estas disciplinas contribuir al desarrollo social del niño atendiendo a las pautas elementales de convivencia, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio (Aranda, 2016).

Si queremos niños y niñas capacitados para convivir en sociedad aceptando la pluralidad de enfoques de la realidad social, debemos formar a maestros y maestras que a su vez estén sensibilizados y capacitados para fomentar dichas actitudes con la suficiente solidez desde lo conceptual y lo procedimental. Maestros que conozcan los procesos de investigación histórica y cultural, que comprendan la idea de cambio y permanencia de rasgos culturales, y que sepan interconectar el presente y el pasado con vistas a orientar el futuro.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. Marco normativo y competencial de referencia en la formación del profesorado de Educación Infantil desde las Ciencias Sociales

La actual legislación educativa en España, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), no ha regulado todavía la etapa de Educación Infantil, constituyéndose como marco de referencia para esta etapa la LOE (Ley Orgánica 2/2006), especialmente a través del RD 1630/2006, por el cual se regulan las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de etapa. Aquí encontramos que los contenidos adquieren sentido a través de la complementariedad, organizándose en base a tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes: comunicación y representación. La presencia de las Ciencias Sociales es especialmente notable en las dos primeras, donde se aspira a conseguir la construcción gradual de la propia identidad, el establecimiento de relaciones afectivas del niño y de la niña, así como el fomento del proceso de descubrimiento y representación de contextos propios del entorno infantil, favoreciendo la integración del niño/a en los mismos. Como parte de los objetivos de etapa vinculados a las Ciencias Sociales, son destacables la observación y exploración del entorno familiar, natural y social; y la relación con los demás, permitiendo la adquisición progresiva de pautas de convivencia, así como la práctica en la resolución pacífica de conflictos (Aranda, 2011, pp. 11-30). En definitiva, no olvidemos que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene además como objetivo, desde el punto de vista de la transversalidad, la identificación de los problemas sociales relevantes de cada momento, así como la propuesta de su tratamiento en el proceso educativo. En este sentido, podemos entender por problemas sociales relevantes: la violencia, las desigualdades, la problemática medioambiental, aquellos relacionados con la salud, el consumo y los riesgos del entorno (Aranda, 2016, pp. 239) y otros como el que nos ocupa, la diversidad cultural. Para un adecuado tratamiento de estos contenidos en la etapa Infantil, adaptándolos de manera correcta a las características madurativas del niño y la niña, debemos partir de una formación del profesorado que fomente el pensamiento crítico y el tratamiento de temas controvertidos, como elemento central de la educación y el sistema democrático (Santiesteban, 2019, pp. 65).

Retomando el ámbito curricular, si bien no ha habido actualización en la etapa de Infantil desde 2006, y por tanto la programación por competencias no forma parte del ámbito de aplicación en esta etapa, tanto la normativa regional como la autonomía ejercida por los centros en diversas facetas, hacen que la programación por competencias esté generalizada en la práctica docente, también en esta etapa (Aranda, 2016, pp. 36). Entre estas competencias, aquellas que más directamente se vinculan con las Ciencias Sociales son las competencias sociales y cívicas; y conciencia y expresiones culturales.

## 2.2. La potencialidad de las concepciones espaciotemporales en Educación Infantil

Frente a quienes extreman con rígidas limitaciones la capacidad cognoscitiva del niño y la niña en la etapa de Educación Infantil, otros autores afirman que ya en este momento madurativo se pueden trabajar orientaciones espaciales y temporales y el uso del patrimonio como recurso didáctico, permitiendo el desarrollo de “los conceptos de tiempo, cambio, diferencia, similitud, pasado y presente desde una perspectiva investigativa en estas edades” (Cuenca y Domínguez, 2000, p.19). La misma rotundidad expresan Miralles y Rivero cuando responden a la pregunta respecto a si es posible enseñar Historia en la etapa Infantil afirmando: “Sí...de hecho son tres aspectos generales los que pueden trabajarse: la enseñanza del tiempo, la enseñanza de contenidos históricos y la de procedimientos ligados a la investigación histórica” (Miralles y Rivero, 2012, pp. 82-83).

Partiendo de estas afirmaciones, parece evidente que se convierte este momento en el idóneo e incluso esencial para iniciar al niño en concepciones como la diversidad cultural aprovechando esa complementariedad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que ofrecen las Ciencias Sociales. Hacerlo en esta etapa permitirá al maestro visibilizar la diferencia como algo positivo y enriquecedor, promoviendo un uso beneficioso de la diversidad cultural, evitando caer en una visión e interpretación eminentemente folclórica de las expresiones del *otro*, y buscar una aproximación desde el interés y la motivación por conocer otras formas de realidad sociocultural para crecer como individuos y como sociedad, permitiendo normalizar la diferencia desde la empatía.

## 2.3. La Educación Patrimonial y la Didáctica del Objeto para interpretar la realidad social

Partiendo de la adecuación de contenidos propios de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil, la siguiente cuestión sería desde qué disciplinas podemos formar a los futuros maestros para trasladar los contenidos sociales vinculados con la diversidad cultural al aula. Una de ellas es la Educación Patrimonial, disciplina relativamente joven, que Cuenca y Martín (2014) definen como la que articula los procesos de enseñanza aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales. En España, ha tomado un gran impulso a través del Observatorio de Educación Patrimonial, cuya investigadora principal, Olaia Fontal, ha desarrollado numerosos programas y publicaciones (Fontal, 2018, 2015, 2013, 2006) con el fin de acercar el patrimonio histórico cultural al mundo educativo. Igualmente, el Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE) ha creado el Plan Nacional de Patrimonio y Educación,

contribuyendo a la potenciación del binomio patrimonio y educación en el sector de las políticas culturales, con el fin de dar a conocer el patrimonio a la sociedad.

La potencialidad de la Educación Patrimonial estriba, en palabras de González-Monfort, en ir más allá de la mera admiración, observación, descripción y análisis de los elementos patrimoniales: "habría que problematizar el patrimonio" (2019, p. 133), para favorecer además el desarrollo del pensamiento crítico a través de la formulación de preguntas y del planteamiento de hipótesis.

Dada la relevancia que las instituciones públicas otorgan a los proyectos para acercar el patrimonio a la comunidad educativa a través de la Educación Patrimonial (Cambil y Fernández, 2017), consideramos una estrategia óptima complementaria la Didáctica del Objeto. A través de ésta, el objeto artístico se constituye en objetivo esencial de estudio, y aquel cuyas principales funciones son, según Santacana y Llonch (2012, pp.27-29), las de fijar la imagen del concepto, transformarse en elementos de referencia, atraer la atención del público, constituirse en enigmas por resolver (permitiendo formular hipótesis y desarrollar su método de análisis), desarrollar inducciones históricas, contribuir a desarrollar la imaginación, generar empatía y finalmente convertirse en un soporte de memoria.

El proceso de investigación en torno al objeto patrimonial partiría de la observación del objeto en cuestión, su descripción, análisis de la pieza a través de la formulación de preguntas relacionadas con su decoración, uso/forma, técnica empleada para su fabricación, y el material del que está realizado. Tras este análisis formal y técnico, se pasaría a la comparación del objeto de referencia con otros de la misma o de otras culturas, empleando el método analógico, que derivaría en la interpretación a través de la significación (García, 2009, pp. 26-35). Pero todo ello, aplicado a la formación del futuro docente, alcanzará una mayor relevancia al interrelacionarse en el marco de una educación crítica, bajo la idea de convertir el patrimonio en recursos para formar una ciudadanía capaz de comprometerse con un mundo mejor (González-Monfort, 2019, p. 135).

Así, cobra especial interés para este trabajo, si además de las características previamente atribuidas al patrimonio cultural desde el punto de vista didáctico, presentamos objetos cuya producción está concebida en sí misma con una intencionalidad de intermediación didáctica, como son las maquetas o dioramas que recrean, dentro de las propias instituciones museísticas, el contexto sociocultural de las piezas expuestas en sus salas. A medida que aumentase el grado de interactividad que dicho recurso permitiera en relación al educando, facilitaría la adquisición de un aprendizaje más significativo (Feliu y Triadó, 2011, pp. 47-49). En el caso que presentamos, los dioramas empleados limitan dicha interactividad al estar expuestos en una vitrina en un museo. Pero debemos recordar, por una parte que nuestra acción didáctica está orientada a adultos, futuros

maestros/as, cuya capacidad de abstracción no hace imprescindible la interacción con el recurso y, por otra, que se convierten en inspiración para el diseño de actividades en el aula de Infantil partiendo de la creación de este tipo de recursos en el propio aula.

### **3. Desarrollo de una experiencia de aula en la formación de maestros/as: la diversidad cultural como centro de la acción didáctica**

La experiencia de aula que presentamos a continuación se centra por tanto en la formación del profesorado de Educación Infantil, y su aproximación al espacio y entorno más próximo del niño y niña de esta etapa, su hogar. Sus principales referentes en esta etapa son la familia, la escuela y la comunidad (Aranda, 2016), pero además la cultura y el tiempo (Miralles y Molina, 2011, pp. 103-108). Por ello en el espacio doméstico, vinculado con el lugar donde suceden las relaciones del núcleo familiar, se producen los primeros aprendizajes inter e intrapersonales. Aquí, el niño y la niña comienza a desarrollar su sentido y percepción en torno al espacio, al tiempo, a la creación de lazos afectivos, es donde desarrolla sus primeros pasos de socialización y respeto a las normas de convivencia. Por tanto, hemos puesto atención en el hogar o vivienda, como ámbito de actuación para la formación en diversidad cultural. La necesidad de pertenencia a un espacio doméstico excede, para el ser humano, la mera satisfacción de necesidades naturales, ganando en complejidad en función de los fines a los que se van a destinar. Por ello hay casi tantos tipos de viviendas como culturas. Algunas de estas formas de aproximación al estudio de la vivienda pueden formularse desde la relación con su movilidad, el material del que están hechas o la forma y fines a los que se destina (Sánchez, 1978, pp. 71-84). Pero podríamos añadir otras categorías como la distribución del espacio, y si este es público o privado, el tipo de familia que albergaban y el número de componentes o actividades que se realizan dentro y fuera de la vivienda.

#### **3.1. Descripción de los objetos de análisis**

En el Museo Nacional de Antropología (en adelante, MNA) y en el Museo de América (en adelante, MAM) están presentes reproducciones y recreaciones de diferentes espacios domésticos del contexto indígena americano, especialmente a través de dioramas y reproducciones de viviendas o secciones de las mismas. Estos recursos resultan de gran atracción para el público en general, y muy especialmente para los niños, de ahí la importancia de mostrar a quienes serán sus maestros la potencialidad que ofrecen. Considerados por tanto objetos de intermediación educativa de gran alcance didáctico, hacemos una pequeña selección entre las que incluimos cuatro tipos de viviendas

representativas de distintos pueblos amerindios, para explicar rasgos culturales de las sociedades a las que representaban. Así, seleccionamos tres dioramas del MNA, de una vivienda inuit del ártico canadiense comúnmente conocida como iglú, una hacienda aymara propia del área Andina, y una vivienda de tipo janoco de la cultura Warao del área Circumcaribe (Rodrigo del Blanco, J, 2006, 2009). A estos, añadimos una reproducción de una vivienda típica de las Grandes Llanuras americanas llamada tipi y asociada a la cultura sioux (MAM).

El primero, se trata de un iglú en el inhóspito ártico canadiense (Figura 1), es un tipo de vivienda que favoreció la supervivencia de las culturas inuits en el duro invierno a través del principal recurso que el medio les proporcionaba: el hielo.



Figura 1. Iglú típico del ártico canadiense. Museo Nacional de Antropología, Madrid.

Estas pequeñas o medianas viviendas constituían núcleos habitacionales, generalmente compartimentados para distintos fines. A través de este espacio, habitado estacionalmente, las comunidades inuit sobrevivían reforzando los lazos cooperativos para la obtención de la caza de focas, osos y otros mamíferos como elementos de consumo, recursos para la creación de su indumentaria, y de otros elementos de su cultura material, así como para la creación de diferentes formas de expresión de sus creencias y mundo simbólico.

El segundo era el diorama de una hacienda aymará, propia del altiplano andino (Figura 2). Aquí, la altura impide el desarrollo de muchos cultivos, convirtiéndose la ganadería es el principal recurso. Especies como la alpaca o la vicuña que habitan en este espacio, son utilizadas como fuente de alimento y de transporte, o para la obtención de lana que permitiera la creación de prendas de abrigo. Las viviendas aymarás, se realizaban de

pedra y adobe, mostrando los recursos que tienen estos pueblos a su disposición para generar sus espacios de habitación.

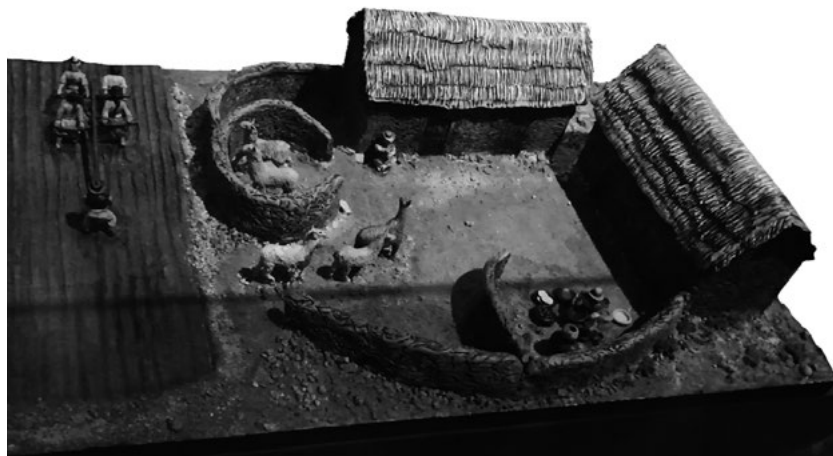


Figura 2. Diorama hacienda Aymara, Museo Nacional de Antropología, Madrid.

El caso de los Warao, sin embargo, en el delta del Orinoco, nos presentaba el desarrollo de un hábitat teniendo como condicionante esencial las altas fluctuaciones con respecto a subidas y bajadas del nivel del río. Habitan en un tipo de vivienda llamado janoco (Figura 3), realizada con madera de un tipo de palmera abundante en la zona, que constituye su principal recurso, junto a la pesca y la fabricación de canoas.



Figura 3. Diorama vivienda janoco. Museo Nacional de Antropología, Madrid.



Finalmente, en el MAM, la reproducción de un tipi de las Llanuras (Figura 4) es siempre un reclamo didáctico, que permitió mostrar la idea de casa transportable, móvil, como elemento cultural que presenta a una sociedad nómada, que invirtió el modo de vida agrícola tradicional, para pasar a dedicarse a la caza del bisonte americano.



Figura 4. Reproducción de tipi de las Llanuras, Museo de América, Madrid.

### 3.2. Objetivos y competencias

El principal objetivo de la experiencia de aula era fomentar un adecuado tratamiento de la diversidad cultural en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Infantil (3-6 años), desde las competencias propias de las Ciencias Sociales: social y cívica; y de conciencia y expresiones culturales. Todo ello con el fin de promover una sociedad plural y respetuosa desde las etapas tempranas, y desarrollando actitudes y discursos positivos hacia la diferencia, para salvar obstáculos como el prejuicio y el estereotipo. Vamos a partir de la potencialidad que, desde el punto de vista didáctico, nos ofrece el patrimonio cultural y los recursos dirigidos a fomentar su función didáctica. Ambos nos permitirán mostrar la diferencia, en este caso referida al espacio doméstico, de culturas muy diferentes y ajenas a la realidad socio cultural del alumnado. El ámbito doméstico y su implicación dentro del ámbito familiar primero, y de la comunidad de pertenencia después, constituyen los referentes principales del niño y de la niña en la etapa (3-6), por lo que esperamos alcanzar un aprendizaje significativo en la formación del futuro maestro/a de Educación Infantil. Creemos que, aproximando al alumnado a diferentes tipos de patrones de asentamiento doméstico, podrán entender la *diferencia* como la respuesta adaptativa de las distintas sociedades a múltiples realidades y entornos medioambientales.

Entre las competencias docentes que debe adquirir el futuro maestro/a en esta etapa, se encuentran:

La competencia didáctica, emocional y de armonía entre el saber de la profesión, la comunidad familiar, la institucionalización y avance de las escuelas infantiles y el estilo más innovador, que ha de dar sentido a la tarea más creativa (...) en el que las competencias de identidad profesional, innovación, investigación e interculturalidad se convierten en el núcleo de su trabajo como educador (Domínguez, González, Medina, y Medina, 2015, p. 231).

Ello enlaza con el hecho de que “junto a la importancia del tratamiento del aprendizaje de la cultura propia para el alumno de Infantil como parte integrante en el conocimiento del entorno, estaría la educación en interculturalidad, el respeto a la diversidad y la alteridad” (Miralles y Molina, 2011, p. 103).

### 3.3. Participantes

Hemos desarrollado esta actividad de aula en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid (asignatura obligatoria de tercer curso). Esta aula estaba compuesta por 50 alumnas y 3 alumnos. Todo el alumnado era de nacionalidad española, si bien tres alumnos tenían un origen familiar distinto. Dos eran de origen marroquí y una alumna de origen chino, lo que no supuso un indicador relevante en el ejercicio al estar todos ellos plenamente integrados en la cultura local.

### 3.4. Metodología e instrumentos

Desde el punto de vista metodológico, la realización de esta actividad viene precedida de la creación de un clima de motivación en el aula por medio de la detección de conocimientos previos del alumnado. Esta fase se llevó a cabo a través de una presentación interactiva por parte de las docentes, donde se emplearon herramientas digitales que evaluaban dichos conocimientos previos facilitando al alumnado votar opciones de respuesta múltiple a través de sus dispositivos móviles. La visualización simultánea de los resultados a través de gráficas en la pantalla digital favoreció el surgimiento de debates. Estos giraron en torno a conceptos como: la existencia de expresiones culturales al margen de las artes y cultura occidental, la contraposición de la idea de arte frente a la de artesanías o “artes menores”, la diversidad de espacios domésticos como respuesta adaptativa del ser humano a entornos diferentes, la existencia de numerosos tipos de organización sociocultural, patrones de asentamiento, sistemas de creencias y concepciones espaciotemporales diversas. Los modelos que empleamos se centraron en ejemplos significativos de culturas indígenas del continente

americano. Desde el primer momento se apreció un gran interés por parte del alumnado, al recurrir a modelos culturales alejados de los tradicionales occidentales. Esta primera aproximación se realiza a modo de lluvia de ideas con el alumnado, que reconoce abiertamente su desconocimiento hacia todos estos planteamientos, y se trabaja especialmente el modelo relativista cultural, que pretende comprender las representaciones y expresiones de otras culturas, tratando de evitar interferencias o juicios de valor.

En un segundo estadio, buscamos mostrar la potencialidad didáctica de este tipo de colecciones y los contextos culturales de origen en los que se enmarcan. Esta potencialidad puede resumirse en los vínculos culturales que nos unen históricamente con las culturas a las que representan, las posibilidades que ofrecen desde su riqueza patrimonial, así como las capacidades y respuestas adaptativas que ha mostrado el ser humano en función de las diferentes áreas culturales del continente. A todo ello cabe añadir que, entre los principales orígenes de la población inmigrante en España, se encuentran países del continente americano, de manera que trabajar sobre los orígenes de algunas de dichas culturas, permite interconectar realidades diversas en el contexto del aula.

Los instrumentos que hemos empleado en la recogida de información en las fases de motivación y potencialidad didáctica se han basado en la observación de las dinámicas generadas en el aula, esencialmente como resultado del análisis y pensamiento crítico en torno a los contenidos propuestos. Es esencial por tanto la propia naturaleza de las expresiones vertidas por el alumnado, que han sido recogidas por las docentes en un cuaderno de registro. Como estrategia de trabajo, hemos empleado en ambas fases, la división del grupo en dos mitades, trabajando con cada una de ellas en días distintos, y a su vez, dividiendo cada mitad en pequeños grupos de discusión de tres y cuatro alumnos. Las docentes ejercieron el papel de guía y orientación en los distintos grupos, y posteriormente como elemento vertebrador de los debates suscitados en el aula. Estos, perseguían estimular el pensamiento analógico y crítico en torno a aspectos relativos al presente cultural del alumnado y su conocimiento e interés por otras culturas lejanas en el espacio y en el tiempo.

### 3.5. Secuenciación

De manera concreta, en la aplicación de esta experiencia desarrollamos la siguiente secuenciación, definida en torno al eje de una actividad fuera del aula, en forma de visita al MNA y al MAM como elemento vertebrador del conjunto de la acción didáctica (Figura 5). Ello nos permite vincular dicha acción, en sintonía con la idea de Falk and Dierking (2000, pp. 10-11) respecto al modelo de aprendizaje contextual, a través del cual, este no se produce de forma aislada, sino que es producto de la interacción de tres contextos: personal, sociocultural y físico, al que en nuestro caso se añadiría la variable temporal.

<b>Fase previa a la realización de la visita</b>	Detección de conocimientos previos. Contextualización y explicación teórica en torno a la importancia del tratamiento de la diversidad cultural en el ámbito de la formación de profesorado desde la etapa de Educación Infantil.
	Explicación teórica en torno a la potencialidad del patrimonio histórico cultural para este fin, partiendo de la Educación Patrimonial, la Didáctica del Objeto y la potencialidad de los recursos educativos de intermediación patrimonial (dioramas y reproducciones). Se completarán dichas contextualizaciones teóricas con la realización de grupos de discusión, para que a través de una lluvia de ideas se pueda analizar el punto de partida del alumnado, e ir introduciendo variables para adentrarse en el ámbito de la diversidad cultural.
	Preparación de la visita a los museos MAM y MNA (explicación de los contenidos de ambos museos destacando su corte antropológico).
<b>Durante la visita</b>	Se trabaja en torno a los objetos expuestos en las salas y los dioramas, a través de preguntas propias de la metodología Didáctica del Objeto para mostrar al alumnado que, a través del aprendizaje por descubrimiento, formulando preguntas y por medio del pensamiento inductivo, podemos aprender diferentes aspectos de las culturas representadas. Para ello, tratamos de fomentar la observación, la descripción, el análisis, comparación e interpretación de las culturas.
<b>Después de la visita</b>	Tras la visita, se trabaja la puesta en común de la experiencia, y la importancia de la fase de investigación para acercarnos a otras culturas.
	Finalmente, el alumnado realiza una propuesta de programación de una unidad didáctica que tenga como objetivo el tratamiento de la diversidad cultural en el aula de Educación Infantil.

Figura 5: Fases de la actividad didáctica

La visita a los museos estuvo precedida de una contextualización de sus colecciones en el aula, combinando una clase de tipo magistral con la visita virtual a los contenidos y piezas más significativas de las colecciones, sus actividades didácticas o aspectos relativos al origen y formación del museo. Aprovechamos entonces para introducir desde el punto de vista teórico la Didáctica del Objeto siguiendo a Santacana y Llonch (2012). Una vez en los museos, se instaría al alumnado a formular preguntas a los objetos con el fin de poner en práctica dicha metodología, y entrenar al alumnado en la potenciación de sus capacidades analíticas e interpretativas.

#### 4. Resultados de la actividad

Los resultados expresados a continuación no responden a una recogida de datos sistemática, sino a una valoración y análisis cualitativa de una práctica docente en el aula de formación del profesorado en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Su potencial estriba en que ha permitido generar discursos y relatos positivos en torno a la *diferencia*, fomentando el pensamiento crítico y, en definitiva, cola-

borando en la formación competencial del futuro maestro/a tanto conceptual, como procedimental y actitudinalmente en torno a la diversidad cultural. Veamos de qué manera.

A través de la metodología propia de la Didáctica del Objeto, el alumnado se ha aproximado a las culturas propuestas formulando preguntas a los dioramas, partiendo de un conocimiento concreto a uno global. Se pide al alumnado que en primer lugar observe y describa de forma individualizada los objetos, para después trazar analogías por medio de semejanzas y diferencias. La respuesta del alumnado que nos encontramos de partida hacía referencia a las siguientes descripciones generales “se trata de una reproducción de un espacio arquitectónico con fines domésticos. El objeto es un recurso didáctico. Representa una vivienda antigua y distinta de la mía”, etc. Tras estas consideraciones, el alumnado iba identificando los diferentes objetos representados particularizando sus características, siguiendo un modelo combinado de las aportaciones de Santacana y Llonch (2012, pp.60-62), y García (2009, pp. 26-35), según el cual destacaríamos distintos tipos de análisis en torno al objeto, en nuestro caso a cada conjunto representado por el diorama: morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, artístico e histórico. De manera generalizada, la identificación más acertada hacía referencia a las viviendas del subcontinente norte: el iglú y el tipi, es decir, los modelos de vivienda estacional que más se alejan de modelos propios de nuestro alumnado. Atendiendo al análisis morfológico, al alumnado le resultó más sencillo describir geometrizando e intuyendo los materiales que componían ambos ejemplos domésticos “hielo en el caso del iglú” y “piel de bisonte y troncos de madera en el caso del tipi”. Ambas viviendas, asociadas a culturas con una estructura sociopolítica de menor complejidad en términos tecnológicos (bandas y tribus), requerían atender sus necesidades de movilidad con el fin de incrementar sus opciones de supervivencia a través de la búsqueda de recursos y trabajo cooperativo. En lo referido al análisis funcional de los objetos representados, apreciamos una mayor diversificación de las respuestas. No todos los alumnos asociaban a los cuatro tipos de vivienda una función claramente doméstica.

En el caso de la hacienda aymara, donde claramente se representa un modelo de arquitectura vinculada a la producción de alimentos, y donde la agricultura y la ganadería están visiblemente presentes, algunos alumnos consideran que “el espacio tenía una funcionalidad económica y de subsistencia, pero no de residencia”, apreciando que ambas funcionalidades no podían ir asociadas en un mismo espacio. Sin embargo sí relacionan con su realidad por ejemplo en una granja.

En lo referido al análisis técnico, resultó interesante confrontar al alumnado su idea estereotipada de partida respecto a la creencia de que sociedades tecnológicamente menos desarrolladas, fueran más “primitivas o simples”, apelando al logro de la supervivencia de los grupos inuit del Ártico canadiense con los limitados recursos de su entorno; o al propio interés de grupos sioux de invertir su evolución histórica pasando de una economía agrícola a otra de caza y recolección al ser introducido el caballo en las Grandes Llanuras.

Una parte del alumnado asoció el tipo de viviendas propuestas al ámbito artesanal, asumiendo un grado de complejidad técnica arquitectónica “menos estética y evolucionada que la nuestra”. Por oposición, otra parte del alumnado señaló haciendo referencia a las explicaciones en el aula, que “todas las expresiones y manifestaciones culturales son fruto de necesidades específicas del grupo que las realiza, y de los medios que dispone en su entorno para ejecutarlas”. Otros comentarios generalizados surgieron en torno a “la subjetividad de lo bello y lo estético, lo que es o no arte, en función de la intención de su productor y del espectador”. Fue evidente la asociación del espacio doméstico al medio y formas de subsistencia, por ejemplo, en el caso de la cultura Warao a través de una vivienda integrada en el medio fluvial, lo que le permitiría un mayor éxito de supervivencia a través de la pesca. A propósito de esta cultura, el alumnado detecta las posibilidades de contacto con otras sociedades a través de pequeñas embarcaciones. Pero especialmente nos interesó fijar nuestra atención en el análisis sociológico e histórico cultural. En este sentido, de las diferentes preguntas realizadas al objeto, y de los distintos debates suscitados, nos llamaron especialmente la atención tres cuestiones. El alumnado señaló la “inexistencia de separación entre el espacio público y el privado en las viviendas” (especialmente asociada a la vivienda de tipo janoco), la dificultad para distinguir espacios “segregados o no en función del género”, y “la importancia del concepto de comunidad para las culturas representadas”. Como resultado de todo ello, pudimos apreciar en el alumnado un interés por comparar y debatir sobre todos estos aspectos en comparación con su realidad actual. Sin embargo, fueron notorias sus dificultades de perspectiva respecto a la idea de cambios y pervivencias de rasgos culturales de estas sociedades, algo así como la creencia de que estas culturas han quedado congeladas en el tiempo y no han sufrido cambios, fruto de una evidente imagen estereotipada.

El ejercicio cobra su especial interés y significatividad al interpretar, de forma generalizada, la realidad de otras culturas como respuesta a su entorno ambiental y cultural. Así, es determinante la aplicación del sistema analógico, trasladando la reflexión al propio presente de nuestro alumnado, invitándole a reflexionar de manera crítica en torno a ¿Cómo es su espacio doméstico? ¿Qué otros tipos de viviendas conoce en su contexto actual? ¿qué origina las diferencias entre unas y otras? ¿De qué materiales están formadas? ¿Quién/es viven allí? o ¿Cómo está estructurado el espacio?, ¿Qué espacios privados o públicos distingue?, o ¿Qué roles de género se aprecian? En general el grupo introduce en su realidad próxima una variable interesante, respecto a la propiedad privada de la vivienda.

Tras la actividad, se realizó una puesta en común en el aula, registrando las diferentes intervenciones en el cuaderno de registro. La mayor parte de los comentarios vertidos por el alumnado asumían el reconocimiento de estereotipos y prejuicios hacia lo diferente antes de realizar la actividad. Reconocen que tenían asumida la “superioridad”

cultural occidental en base a conceptos de evolución tecnológica, sin haber tenido en cuenta la importancia de otros aspectos como los lazos familiares, la cooperación de grupo, la capacidad de adaptación a un entorno concreto, o las superfluas necesidades creadas en nuestro espacio doméstico en el presente -aunque de manera generalizada les cuesta mucho trabajo imaginar la ausencia por ejemplo de espacios privados en el mismo. El alumnado ha tomado conciencia de la importancia de la investigación y aproximación rigurosa al abordar otras culturas preguntándose por la multicausalidad que da respuesta a unos determinados patrones culturales u otros y en los que cobra un factor esencial el entorno. En este sentido, el alumnado ha reconocido que a través de la Didáctica del Objeto se han planteado cuestiones que nunca antes habían valorado a la hora de mirar hacia el espacio doméstico, y en general hacia ningún objeto.

Podemos concluir, que el alumnado ha conectado con la diversidad cultural, desde la empatía histórica, y directamente a través de objetos y recursos patrimoniales, y del museo, como espacio de herencia cultural.

Se proponía entonces la ejecución de un ejercicio que consistía en el diseño de una unidad didáctica teniendo como base la diversidad cultural y la mirada a otras sociedades, del pasado y del presente. La idea es que pudieran aplicar esa unidad didáctica a sus respectivas aulas de Educación infantil. Para ello, hemos dotado de un espacio significativo el desarrollo previo investigador que debe preceder a cualquier acción didáctica, dirigiendo a nuestro alumnado al aula de informática destinando una clase a la fase de investigación. Algunos alumnos desarrollaron sus propuestas en base a otros ejemplos singulares de espacios domésticos como las casas barco holandesas, las jaimas del Sahara Occidental o casas chinas. Los resultados de esta actividad muestran cómo el alumnado se ha introducido en las propias variables y patrones culturales de las sociedades trabajadas, lo que les ha permitido huir de concepciones eurocéntricas de partida. Así, particularizando algunos ejemplos concretos protagonizados por el alumnado, cabe concluir que han empleado el sistema analógico para contraponer la existencia de diferentes formas de afrontar por ejemplo la muerte en los hogares. Así, fue señalada la idea de festividad y colorido en torno a la cual algunas sociedades celebran el encuentro de un ser querido fallecido con sus antepasados, caso de algunas culturas mexicanas, que colocan sus altares de muertos, mostrando una cara más amable de despedirse y recordar al fallecido, en oposición a la tradicional concepción del luto en el mundo católico en Europa. Incluso, vinculada con esta idea de un espacio dedicado a la muerte dentro de lo doméstico, algunos estudiantes, con sus opiniones, ratificaron la importancia de trabajar los interiores de los hogares en Educación Infantil, y les hubiera gustado tener más tiempo para poder detallar y precisar la decoración de los mismos, que condiciona la forma de vida de las familias.

El alumnado ha apreciado la importancia de trabajar de manera cooperativa para la supervivencia del grupo, por ejemplo al unir esfuerzos para la obtención de caza de mamíferos marinos en el contexto inuit, o para la construcción de los espacios domésticos tipo palafitos de las comunidades Warao. Incluso se mencionaron las “enormes *big house* típicas del área de la Costa Noroeste americana como ejemplo de construcción comunal”; los diferentes patrones de asentamiento y de relaciones de parentesco (familias nucleares y familias extensas por ejemplo, y cómo las segundas dan respuestas a unas necesidades concretas del grupo, como el reforzamiento y acaparamiento de bienes frente a otros grupos rivales), la relación de ésta con la organización social y económica del grupo, y en otro orden, con el mundo simbólico y la representación material en base a las necesidades de la vida cotidiana del grupo (por ejemplo a través del embellecimiento de los objetos cotidianos, considerados “arte útil”).

## 5. Conclusiones

El futuro docente debe ser formado adecuadamente y fomentar como parte de dicha instrucción el tratamiento de la diversidad cultural en el aula, especialmente en el ámbito de Educación Infantil por ser esta etapa, en el segundo ciclo, la idónea para iniciar al niño en la idea de cambio, diferencia, respeto, tolerancia, entre otros valores. Un maestro que no haya adquirido un correcto aprendizaje y formación hacia el tratamiento de la diversidad no podrá obtener el máximo potencial en estos contenidos a la hora de llevarlos a la práctica en su aula. Dicho de otra forma, un maestro que no ha interiorizado el valor esencial de la diversidad en el aula no fomentará entre su alumnado actitudes positivas en torno a la diferencia, ni bajo patrones eficaces el rechazo al prejuicio y al estereotipo, y correrá el riesgo de tratar la diferencia únicamente desde el folclore y la uniformidad, limitando el gran potencial de estos contenidos.

Debemos facilitar que los futuros maestros/as interioricen la idea de diversidad cultural en base a la existencia de realidades y entornos diversos, y la extraordinaria capacidad del ser humano para adaptarse a esas diferentes realidades, dejando reflejo de todo ello a través de la cultura material (también la inmaterial), cultura que actualmente constituye la herencia cultural de la humanidad, y que conservan las diversas instituciones museísticas a las que el alumnado debe acercarse para vivenciar otras realidades y sensibilidades.

Recursos como los dioramas, maquetas, reproducciones, etc, ubicadas en las mismas salas del museo, se convierten en una excelente manera de contextualizar espacios, como las viviendas, y extenderlo a las relaciones sociales y económicas de una cultura. Se trata de un recurso muy apto en lo referido a la formación del profesorado, pero en su aplicación al aula de Infantil, el aprendizaje sería más significativo si el alumnado pu-



diera interactuar más con dicho recurso aumentando su experiencia sensorial. Por ello, convendría salvar dichas limitaciones proponiendo acciones didácticas que conduzcan a la creación de reproducciones en las que el alumno pueda experimentar el diseño de distintos contextos y espacios domésticos.

La aplicación de la Didáctica del Objeto al patrimonio cultural y a los recursos de intermediación didáctica, constituye una metodología idónea para potenciar la observación y la interpretación, pero además permite el aprendizaje inductivo. Igualmente facilita la reflexión y análisis de forma crítica y con perspectiva histórica de problemas y situaciones del presente. Como reflexión final, hemos instado a nuestro alumnado a interesarse por las diversas culturas de su entorno, aplicando los modelos trabajados. Así, hemos querido destacar la presencia de las principales culturas existentes en la ciudad, lo que conocemos de ellas, cuáles son sus particularidades culturales, qué dificultades encuentran a la hora de ser incluidos en los contextos socioeducativos, cómo se organizan socialmente, cuál es su sistema de valores y cómo expresan sus creencias, en definitiva, de qué manera podemos acercarnos a otras culturas desde la óptica de la curiosidad y el ánimo por aprender y conocer otras realidades que complementan a la mía propia.

## 6. Referencias

- Anadón Benedicto, J., Sanz Pastor, M. R., Jimenez Pablo, E., Muñoz García, G., Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. y Sanz Simón, C. (2019). *La representación de otras miradas en el arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los museos de Madrid*. [Proyecto de Innovación Docente], Recuperado de <https://eprints.ucm.es/55999/>
- Aranda, A.M. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil. En P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil* (pp. 11-29). Zaragoza: Mira Editores.
- Aranda, A.M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37/3, 129-139. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Cambil Hernández, M. E., y Fernández Paradas, A. R. (2017). El concepto actual del patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela Sancho (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Madrid: Pirámide.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.

- Domínguez, M.C., González, R., Medina, M. y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Falk, J.H. y Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Lanham: Altamira Press.
- Feliu, M. y Triadó, A. (2011). Interactuando con objetos y maquetas. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 47-54.
- Fontal, O. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O., García, S. y Ibáñez, A. (Coords.) (2015). *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *Educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Calaf, R. (Coord.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- García, A. (2009). La exposición. *Un medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144. Recuperado de <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Jordan, J. A. et al., (2004). La Formación del profesorado en *Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de conocimiento del entorno. En P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira Editores.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Rodrigo del Blanco, J. (2006). *América. Museo Nacional de Antropología*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Rodrigo del Blanco, J. (2009). América en el Museo Nacional de Antropología de Madrid, *Artígrama*, 24, 119-133.
- Sánchez, E. (1978). Las formas de habitación. En *Formación humanística* (pp. 78-85). Madrid: Bruño-Edebe.
- Santacana, J. & Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santiesteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, 10, 57-79. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

RD 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

- 
- 1 Presentamos una parte de los resultados obtenidos en el Proyecto de Innovación Docente *La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los museos de Madrid*, financiado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en la convocatoria 2018-2019 (nº108), coordinado por la Profesora Juana Anadón. Asimismo, este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

---

**Sugerencia de cita:**

Muñoz García, G. y Jiménez Pablo, E. (2020). Las competencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Explorando el espacio doméstico para crecer desde la diversidad cultural. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 193-211