

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. & Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>

El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros¹

Olaia Fontal Merillas¹, Alex Ibáñez-Etxeberria², Marta Martínez Rodríguez¹, Pilar Rivero Gracia³

⁽¹⁾Universidad de Valladolid, ⁽²⁾Universidad del País Vasco UPV-EHU, ⁽³⁾Universidad de Zaragoza

Resumen

Si analizamos la presencia del patrimonio en la normativa educativa vigente encontramos que son numerosas las referencias al patrimonio en la etapa de Primaria, por lo que cabe preguntarse si la formación de maestros en España ofrece algún tipo de materia o contenido que garantice la impartición de esos contenidos curriculares en el aula de primaria. Para averiguarlo, proponemos un artículo en el que se analiza la correspondencia entre los contenidos curriculares relacionados con el patrimonio y su presencia en la formación de maestros en España. Los análisis nos permiten concluir que, salvo en los casos excepcionales analizados en los estudios de caso, se mantiene una gran distancia entre la presencia del patrimonio en el currículum escolar de la Educación Primaria y la presencia de contenidos relacionados con éste en los grados de maestro, lo cual es sin duda un punto de reflexión altamente significativo para la revisión de la formación del profesorado en España.

Palabras clave

Educación patrimonial; formación docente; currículum; educación primaria.

Contacto:

Olaia Fontal Merillas, olaia.fontal@uva.es, Facultad de Educación y Trabajo Social, D-126. Campus Miguel Delibes. UVa. 47011 Valladolid.

Vinculación del artículo a los proyectos EDU2015-65716-C2-1-R, EDU2015-65716-C2-2-R

¹ Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación recibida desde MINECO/FEDER a través de los proyectos EDU2015-65716-C2-1-R, EDU2015-65716-C2-2-R y EDU2016-78163-R y desde el proyecto EHU 15/06

Heritage as Content in Primary Education: From the Curriculum to Teacher Education

Abstract

An analysis of the presence of heritage in our current educational regulations reveals that there are numerous references to this topic in Primary Education. This raises the question whether teacher education in Spain includes courses or items that ensure the proper teaching of such curricular contents in the Primary Education classroom. In order to ascertain this, our paper sets out to analyze the correspondence between heritage-related curricular contents and their inclusion in teacher education official programs in Spain. Our study enables us to conclude that, with very few exceptions encountered in our case studies, there is a big gap between the presence of heritage in the Primary Education school curriculum and the inclusion of these contents in the official teaching degrees. Meaningful reflection on this issue may provide a turning point in the revision of teacher education in Spain.

Key words

Heritage Education; Teacher Education; Curriculum; Primary education

Introducción

La formación inicial de los maestros debe capacitarlos para lograr que los alumnos de su etapa alcancen los objetivos curriculares. Esto implica que adquieran conocimientos psicopedagógicos, curriculares y didáctico-disciplinares, fundamentalmente (De Juanas et al., 2009; Perrenoud, 2010). En este sentido, no podemos obviar la sistemática falta de acompañamiento que existe entre el currículum vigente en el momento de diseñar los planes de estudios de los futuros maestros, y el currículum vigente cuando éstos los cursan, incluso cuando ejercen su profesión, en una clara falta de sincronización (Barredo, Colen y Arino, 2013). Por este motivo, si queremos averiguar qué formación tienen actualmente los estudiantes y egresados en el Grado de Maestro de Primaria en España para impartir en la escuela los contenidos relacionados con el patrimonio y alcanzar los objetivos relacionados con éste, no podemos obviar el hecho de que su plan de estudios fue diseñado bajo el foco de la LOE (entre 2008-2010), pero está siendo acreditado en el periodo de implantación de la LOMCE, periodo en el que han comenzado a ejercer su profesión las primeras promociones. Por este motivo, realizaremos un análisis previo abordando el contenido en el currículum de Primaria hasta la LOE para situar los antecedentes del estado actual y, posteriormente, dentro del diseño metodológico, efectuaremos un análisis estadístico descriptivo basándonos en descriptores del concepto patrimonio en la legislación educativa vigente.

El patrimonio en el currículo de Primaria: análisis retrospectivo

Una primera referencia implícita al patrimonio la encontramos en la Ley General de Educación de 1970, que consideraba “3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional”, como una finalidad de la

educación en todas sus etapas y niveles. En los 90, la L.O.G.S.E incorpora, de forma explícita, el patrimonio en los objetivos de Primaria y ESO, con una orientación marcadamente actitudinal. El décimo objetivo general de toda la Etapa de Primaria se redactaba en los siguientes términos: “j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”. Las áreas curriculares de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural* y de *Educación Artística* fueron las destinadas a su desarrollo y, particularmente, en la primera de estas áreas, en el bloque 10 de contenidos, el patrimonio ya se incluye en los contenidos actitudinales: “1. Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación”. Del mismo modo, el área de *Educación Artística*, se plantea el respeto hacia la diversidad: “La producción artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, la educación artística ha de permitir el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio, al reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos a lo largo del tiempo y de unas sociedades a otras”. Los objetivos generales de la *Educación Artística*, nuevamente insistían en el conocimiento y respeto hacia el patrimonio artístico: “Objetivo 11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración” (Fontal, 2011, p. 21 y ss.).

En la L.O.E el patrimonio transita hacia un enfoque más completo, y complejo, del patrimonio entendido como un referente identitario, que debemos conocer, comprender, poner en valor y cuidar. Concretamente, el capítulo II de la L.O.E, dedicado a la Educación Primaria, incorpora un objetivo que alude, implícitamente, al concepto integral de patrimonio (Fontal, 2016): “d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”. Justamente por ello, en la Educación Primaria el patrimonio se aloja, fundamentalmente, en la *Competencia cultural y artística*:

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. (...) La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico (...) del patrimonio cultural. (...) Implica (...) un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades (L.O.E, Anexo 1, p, 8).

Conocimiento del medio natural, social y cultural y *Educación Artística* serán, junto con otras como la *Educación Física* en menor medida, las áreas que más aportan al desarrollo de esta competencia. En el caso de la primera de ellas, su aportación “se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural”. Y, entre los objetivos del área, destacamos el quinto: “5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural”. En el área de *Educación Artística* también hallamos un objetivo dedicado al patrimonio: “6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno”. En cuanto a la contribución del área

de Educación física al desarrollo de la competencia cultural y artística, se refiere a: “La apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.” (Fontal, 2011, p. 27 y ss.).

Con todo, el desarrollo de la educación patrimonial en la LOE se extiende a través de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, de manera que ofrece un enfoque complejo y transversal, de lo patrimonial (Fontal, 2016).

Metodología

El objetivo del artículo es analizar la relación que existe entre los contenidos curriculares relacionados con el patrimonio y su presencia en la formación de maestros en España. Para abordarlo, hemos establecido un diseño metodológico ordenado en 4 fases:

1ª Fase: *Análisis de contenido* de la normativa educativa vigente, centrado en la presencia del patrimonio como contenido curricular.

2ª Fase: *Análisis de contenido y estadístico-descriptivo* de todos los Planes de Estudio que imparten el grado de Maestro en Educación Primaria en España.

3ª Fase: *Análisis comparativo* entre los análisis del contenido extraído en las fases 1ª y 2ª.

4ª Fase: *Estudio de casos* en aquellos planes de estudio que tengan materias que destaquen por su amplia correspondencia con los contenidos curriculares o por su excepcionalidad en el enfoque o tratamiento de esos contenidos.

Procedimiento y muestra

En cuanto al análisis del contenido y análisis estadístico descriptivo (1ª y 2ª fase), continuando con el diseño metodológico de estudios previos (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017), hemos seguido a López-Noguero (2002), empleando la técnica de la identificación y clasificación temática categorial derivada del análisis de la normativa referente en otros estudios previos (Fontal, 2011; Fontal 2016; Fontal y Martínez, 2016). Esas categorías se han transformado en los descriptores temáticos, sometiéndose a crítica y discusión con los «jueces codificadores» conformados por los investigadores de los proyectos EDU2012-37212 y HAR2013-48456-C3-3-P que nos sirvieron de “árbitros de control de la fiabilidad del análisis, que ayudaron a perfilar y enriquecer las distintas categorías” (López-Noguero, 2002, p. 176).

El proceso de análisis de la 1ª fase se centra en los Reales Decretos, Decretos y Órdenes vigentes que regulan el currículum en la etapa de Educación Primaria, en los ámbitos estatal y autonómico. La muestra resultante es de 3 leyes nacionales y 17 autonómicas, en ellas se busca la incidencia de los descriptores temáticos: *patrimonio, identidad, manifestaciones, tradición e inmaterial*. Todos ellos son relativos al campo semántico del concepto patrimonio cultural, y nos permiten aprovechar la información de un corpus y extraer listados de frecuencias (Pérez, 2006).

Para la 2ª fase, se han localizado los planes de estudio de todas las Universidades tanto públicas como privadas, efectuando un análisis del contenido de los programas de aquellas materias específicas en torno al patrimonio. Aunque en este análisis solo se recogen los programas específicos que abordan el patrimonio de una forma completa, no debemos olvidarnos de aquellas materias impartidas desde las didácticas específicas, que de un modo

más parcial y transversal deben encargarse de los contenidos patrimoniales (Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Artística fundamentalmente). Para la recogida de datos se han utilizado los centros miembros y adscritos a la conferencia de decanos de educación (CDE, 2017), resultando una muestra de N=100, cuya distribución por titularidad se detalla en la figura 1.

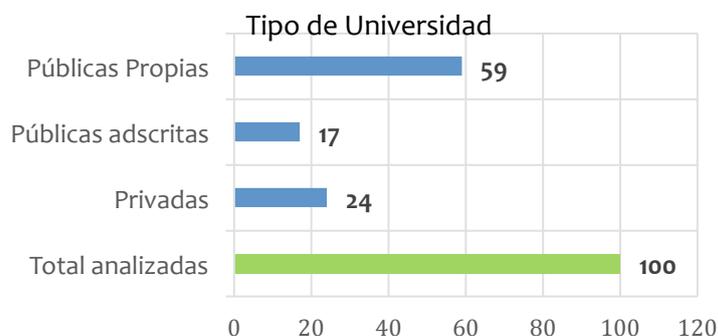


Figura 1. Frecuencias del tipo de universidad por titularidad de la muestra analizada

En la 3ª fase hemos efectuado un estudio correlacional en un único momento temporal buscando conocer la relación entre la normativa educativa vigente y los Planes de Estudio que imparten el grado de Maestro en Educación Primaria en España. Finalizamos la investigación (Fase 4ª) analizando con detalle aquellos planes de estudios que destaquen por su correspondencia con los contenidos curriculares o por su excepcional enfoque o tratamiento de esos contenidos.

Resultados

La exposición de los resultados se va a estructurar en base a los estudios específicos realizados para cada una de las fases metodológicas que articulan la investigación.

Análisis de contenido y estadístico-descriptivo de la normativa educativa

Tras efectuar las búsquedas con los descriptores objeto de estudio en la legislación educativa vigente tanto estatal como autonómica que regula el currículum de la Educación Primaria (EP), se muestran en la tabla 1 los resultados de las frecuencias absolutas (f_i) totales de las normas nacionales y de las distintas comunidades. En el ámbito autonómico, junto a las frecuencias absolutas, figuran los porcentajes referidos a las frecuencias relativas (n_i).

Tabla 1.

f_i totales nacionales y autonómicas, porcentajes n_i en las autonomías.

Ámbito	Leyes E.P	Patrimonio	Identidad	Inmaterial	Manifesta.	Tradición
Nacional	3	16	6	0	7	9
Andalucía	1	203 = 20%	163 = 27%	6 = 67%	172 = 19%	92 = 5%
Aragón	1	56 = 6%	52 = 8%	1 = 11%	70 = 8%	140 = 8%
Asturias	1	139 = 14%	28 = 5%	1 = 11%	50 = 6%	330 = 19%
Baleares	1	36 = 4%	19 = 3%	0 = 0%	15 = 2%	45 = 3%
Canarias	1	78 = 8%	79 = 13%	0 = 0%	116 = 13%	209 = 12%
Cantabria	1	54 = 5%	20 = 3%	0 = 0%	25 = 3%	69 = 4%

Ámbito	Leyes E.P	Patrimonio	Identidad	Inmaterial	Manifesta.	Tradición
Castilla la M.	1	68 = 7%	24 = 4%	0 = 0%	56 = 6%	87 = 5%
Castilla y L.	1	72 = 7%	24 = 4%	0 = 0%	30 = 3%	61 = 3%
Cataluña	1	13 = 1%	9 = 1%	0 = 0%	24 = 3%	20 = 1%
Extremadura	1	78 = 8%	26 = 4%	0 = 0%	37 = 4%	46 = 3%
Galicia	1	35 = 4%	15 = 2%	0 = 0%	3 = 0%	63 = 4%
Madrid	1	11 = 1%	5 = 1%	0 = 0%	3 = 0%	3 = 0%
Murcia	1	35 = 4%	15 = 2%	0 = 0%	41 = 5%	51 = 3%
Navarra	1	18 = 2%	14 = 2%	0 = 0%	27 = 3%	213 = 18%
País Vasco	1	34 = 3%	81 = 13%	0 = 0%	52 = 6%	21 = 1%
Rioja	1	6 = 1%	12 = 2%	0 = 0%	11 = 1%	67 = 4%
Valencia	1	55 = 6%	28 = 5%	1 = 11%	137 = 15%	162 = 9%
Suma N+Aut.	20	991	614	9	893	1779

Los descriptores más utilizados por este orden son: tradición (1779), patrimonio (991), manifestaciones (893), identidad (614), e inmaterial (9) que es con una amplia diferencia el término menos utilizado. Con el descriptor patrimonio destaca ampliamente Andalucía (n_i 20%), seguida de Asturias (n_i 14%), Canarias y Extremadura (n_i 8%). Con el descriptor identidad sigue destacando ampliamente Andalucía (n_i 27%) y también País Vasco (n_i 13%); en el otro extremo encontramos las comunidades de Madrid y Cataluña (n_i 1%). En lo relativo al descriptor inmaterial, solo encontramos su presencia en Andalucía (n_i 6%) y en las comunidades de Aragón, Asturias y Valencia (n_i 1%). Por el contrario, el término manifestaciones tiene una amplia presencia en la legislación educativa, sobre todo en Andalucía y Valencia (n_i 19% y 15% respectivamente). El análisis de contenido nos muestra cómo el descriptor manifestaciones es equiparable al concepto de patrimonio inmaterial. Finalmente, con el descriptor tradición, son Asturias (n_i 19%) y Navarra (n_i 18%) las comunidades más lo emplean.

A continuación se muestran las barras que comparan las frecuencias con las que cada término contribuye al total en el ámbito nacional y por autonomías (Figura 2).

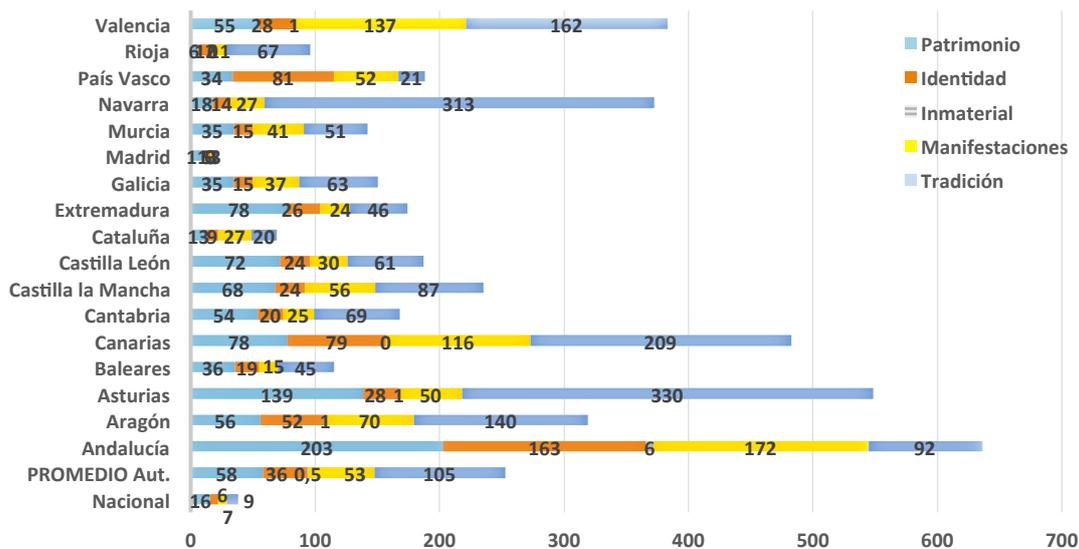


Figura 2. Frecuencias de los términos nacionales, autonómicos y promedios de las autonomías en Educación Primaria.

Las Comunidades Autónomas de Andalucía, Asturias y Canarias muestran un mayor tratamiento e interés hacia el patrimonio, rebasan ampliamente el promedio autonómico. En el caso contrario se encuentran Madrid, Cataluña y La Rioja, en las cuales las entradas de los descriptores buscados son muy reducidas, siendo casi nulas en el caso de Madrid.

Análisis de contenido y estadístico descriptivo de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Los planes de estudio analizados pertenecen a la muestra de (N=100) centros adscritos a la conferencia de decanos de educación. La muestra se distribuye en un total de 59% de universidades y centros públicos, 24% privados y 17 % adscritos. Para comenzar con el análisis de los programas de aquellas asignaturas tanto genéricas, como específicas que se encargan de los contenidos patrimoniales, realizamos un primer análisis que nos permite conocer la frecuencia de las asignaturas (Obligatoria/Básica u Optativa) que abordan el patrimonio en el total de la muestra.

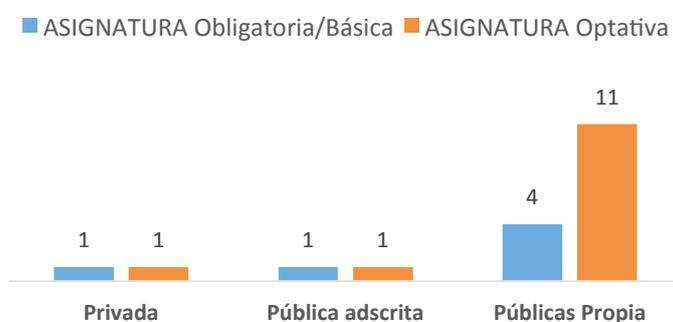


Figura 3. Frecuencia de las asignaturas sobre patrimonio de la muestra (N=100).

La figura 3 detalla las frecuencias absolutas (f_i) de los tipos de asignaturas que abordan los contenidos patrimoniales. Si atendemos a las frecuencias relativas (n_i), podemos observar que el 6.78% de las Universidades públicas propias imparten asignaturas obligatorias/básicas sobre patrimonio, y el 18.64% imparten asignaturas optativas. Con un porcentaje mucho menor (5,88%) se encuentran las Universidades públicas adscritas que imparten asignaturas obligatorias/básicas y optativas sobre patrimonio, y solo el 4.17% de las Universidades privadas imparten asignaturas obligatorias/básicas y optativas sobre patrimonio.

Si nos adentramos en el análisis de contenido, el sustantivo Patrimonio está presente en los 19 casos e Identidad en 15, con unos porcentajes del 100% y el 78.5% respectivamente. La naturaleza tangible o intangible del concepto de patrimonio, aparece en un total de 18 casos, arrojando un porcentaje del 94.7% (Tabla II). La lectura y análisis del contenido de las guías docentes nos muestra una consideración del concepto holístico de patrimonio (Cuenca, 2002). En muchas asignaturas no se realiza una división en cuanto a su naturaleza material e inmaterial, sino que ambas dimensiones se engloban dentro del término patrimonio cultural (Lähdesmäki, 2016).

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes de los términos en los casos.

Términos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Patrimonio	19	100.0	100.0
	Identidad	15	78.9	78.9
	Material/Tangible	18	94.7	94.7
	Inmaterial	18	94.7	94.7

Los contenidos de las asignaturas obligatorias/básicas, abordan todas las tipologías patrimoniales en un 58.33%, no alcanzándose en su totalidad en el restante 41.67%. Dentro de las asignaturas optativas, se aborda toda la tipología patrimonial en un 56.59% y no se hace en el 43.41%; podemos observar la distribución del número de casos según el gráfico 4.

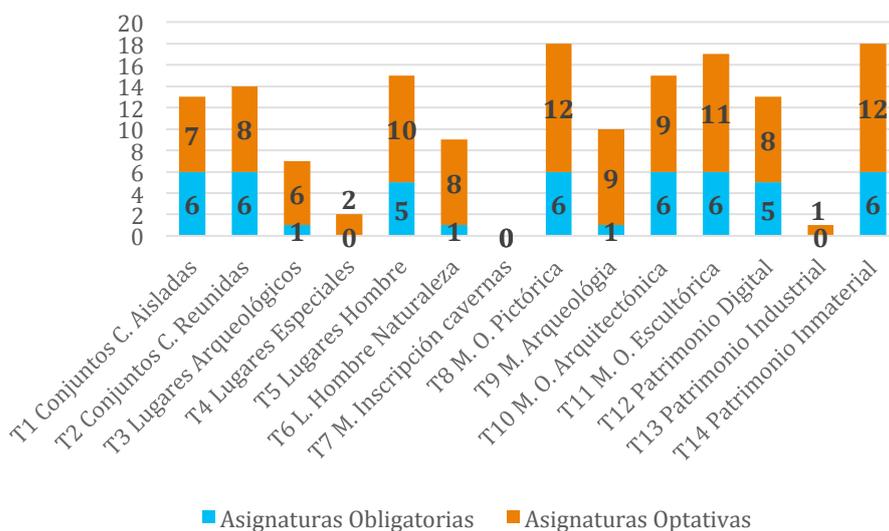


Gráfico 4. Contingencias Tipos de Patrimonio*Asignaturas Obligatorias/Básicas y Optativas

Las tipologías que menos se abordan en ambos casos son -T4 Lugares Espaciales-, -T7 Monumentos Inscripción Cavernas- y T13 Patrimonio Industrial.

Con la intención de profundizar más en el tratamiento didáctica y en el modo en el que los planes de estudios abordan el patrimonio, realizamos un análisis de contingencias entre las asignaturas obligatorias/básicas y optativas y la secuencia de los procesos de patrimonialización (Fontal, 2003), presentes posteriormente en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013). El gráfico que recoge la información derivada del análisis, muestra cómo de los 19 planes de estudios que abordan el patrimonio en sus contenidos, 6 son relativos a asignaturas obligatorias/básicas y 13 son asignaturas optativas.

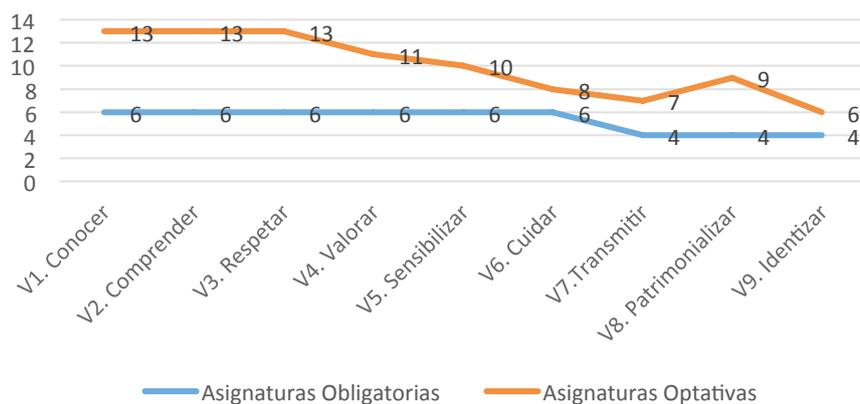


Figura 5. Contingencias entre tipo de asignatura* Cadena de patrimonialización

De las 6 Universidades con asignaturas obligatorias/básicas, un total de 4 se ocupan de la secuencia de patrimonialización completa (66.67%). De las 13 Universidades con asignaturas optativas, un total de 6 cumplen la cadena completa (46.15%). Si observamos el gráfico 5, todas ellas plantean el bien cultural, conocer sus características y contexto socio-histórico, trabajan en los alumnos la comprensión y el respeto. La primera ruptura significativa en la secuencia se produce en torno la valorización, sensibilización y cuidado, donde encontramos una falta de interés en despertar al alumnado una sensibilidad especial en el cuidado y la puesta en valor de ese patrimonio. Si este hecho no se produce, difícilmente los programas se ocuparán de la trasmisión, que alcanza valores muy escasos (4% y 6,8%). La falta de eslabones clave en torno a la sensibilización y puesta en valor hace que no sea posible completar la cadena de patrimonialización. Por lo tanto, muchos estudiantes conocerán los bienes culturales y sus características pero no lograrán que ese bien cultural se convierta en su propio patrimonio, ni mucho menos lograrán identificarse con él (Gómez-Redondo, 2012).

Inicialmente, planteábamos la falta de sincronización existente entre la normativa educativa vigente en Educación Primaria y los planes de estudios de los futuros maestros (Barredo et al., 2013). En este sentido, realizamos un análisis de los Planes de estudio de las asignaturas tanto obligatorias/básicas como optativas que abordan el patrimonio, buscando en ellas relaciones con las competencias básicas que establece el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Con la intención de descubrir si existe o no relación entre los contenidos que abordan las asignaturas y las competencias básicas, consideramos que, sí entendemos que se produce dicha relación, el docente que cursa las asignaturas obligatorias/básicas u optativas sobre patrimonio recibe la formación necesaria que le capacita para impartir los contenidos relativos al patrimonio (Martín-Domínguez y Lavega, 2013) y, más importante aún, trabajar en sus alumnos la adquisición de las competencias básicas que debe poseer todo alumnos de educación primaria (At. 2.2, RD 126/2014).

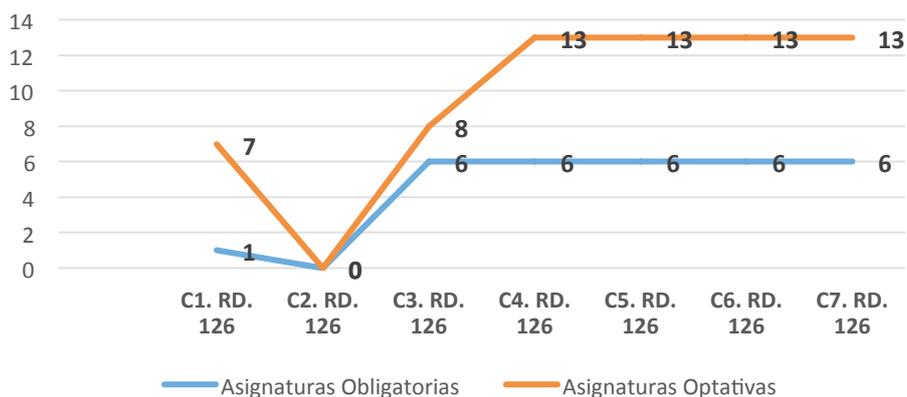


Gráfico 6. Contingencias entre tipo de asignatura* Competencias básicas EP

El análisis de la correlación, permite ver una amplia relación entre los contenidos de las asignaturas sobre patrimonio y todas las competencias básicas, salvo en la competencia C2 (Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología). Así, el docente se capacita para trabajar el 73.8% de las competencias del currículo básico que establece el Real Decreto. De igual modo, y por medio de las optativas -si llegan a ser cursadas-, el docente se capacitaría un 73.6%.

Análisis comparativo entre los análisis de la normativa y los planes de estudio.

Con la intención de hacer una comparativa entre la 1º y la 2º fase, realizamos un estudio correlacional en un único momento temporal por comunidades, relacionando el porcentaje total de descriptores localizados en la normativa y el número de asignaturas obligatorias/básicas y optativas correspondientes a los planes de estudio (Gráfico 7).

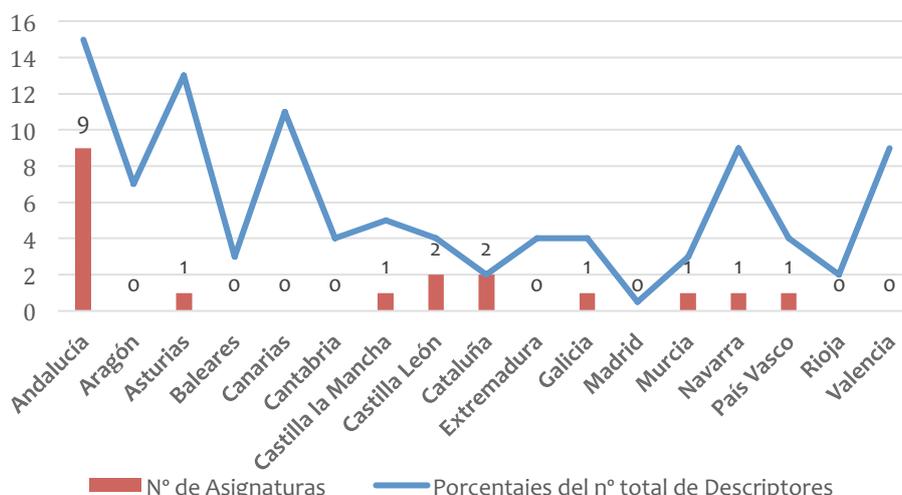


Gráfico 7. Correlación por comunidades entre el N° de descriptores* N° de asignaturas

El análisis permite destacar la comunidad de Andalucía por su mayor contenido y la existencia de una mayor correlación. Por el contrario, Madrid es la comunidad que presenta menores índices de presencia del patrimonio, tanto en la legislación educativa vigente de Educación Primaria, como en las asignaturas de los planes de estudios en los grados de formación de maestros. Castilla y León o Cataluña se sitúan como valores medios y bastante parejos tanto en la legislación como en las asignaturas. El resto de las comunidades no muestran ninguna relación patente, pues los resultados son dispersos.

Estudio de casos

De entre todos los casos analizados, destacamos una selección de tres, de acuerdo con los siguientes criterios: Caso 1: muestra excepcionalidad en el enfoque, metodología y desarrollo de propuestas didácticas relacionadas con la difusión y protección del patrimonio histórico y cultural; Caso 2: presenta una amplia correspondencia con los contenidos curriculares; Caso 3: se relaciona con objetivos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio que y con otros agentes educativos o culturales.

Universidad de Granada

La Universidad de Granada en todos sus centros (4 analizados), y dentro del plan de estudios de Grado Maestro Educación Primaria, imparte en su primer curso la asignatura *El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica*, con carácter obligatorio. Esta asignatura busca que los futuros docentes alcancen los siguientes objetivos: identificar los valores y bienes culturales como signo de identidad de un pueblo; entender las tradiciones, bienes materiales e inmateriales como representación de una cultura; despertar el interés, animar a contemplar y disfrutar del patrimonio histórico y cultural; incrementar a los titulados para poder guiar la observación de las distintas manifestaciones culturales y la comprensión espacial; capacitarles para elaborar propuestas didácticas relacionadas con la difusión y protección del patrimonio histórico y cultural, así como la planificación de actividades culturales y educativas.

Todos estos contenidos se pueden trabajar desde diferentes enfoques. Cabe destacar, dentro de las enseñanzas vinculadas a lo patrimonial, la metodología didáctica para el análisis de la arquitectura (Pérez, 2013), las creaciones escultóricas y las manifestaciones pictóricas. La utilización de los museos como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del patrimonio en Educación Primaria y el empleo de las TIC en el proceso (Gómez-Redondo, Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2016; Larouche, 2016; Rivero y Flores-Hole, 2014), todo ello asociado a una actividad práctica.

Facultad de Educación de Albacete

En la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla La Mancha), los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria cuentan en su plan de estudios con la *Mención en Historia, Cultura y Patrimonio*. La mención se justifica como una preparación para los futuros profesionales que desarrollen de manera completa la visión cultural y humanística, a través, de “promover el conocimiento histórico y el respeto a las diferencias culturales al tiempo que contribuye a ampliar su visión crítica, el gusto artístico así como el conocimiento de la identidad cultural de la comunidad”. De este modo, van a conocer las posibilidades que el Patrimonio Cultural les ofrece, también con referencia a su comunidad,

“y así ofertarles una serie de recursos y aplicaciones didácticas que les sean de utilidad en su futura práctica docente”.

De entre los resultados de aprendizaje esperados destacamos el objetivo de “conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”; apreciar el hecho histórico-artístico y el hecho cultural en general, dotará a los futuros docentes de aquellas actitudes y habilidades necesarias que les permitan acceder y comprender las distintas manifestaciones, valorarlas y disfrutarlas, para poder trabajarlas en el aula (Fontal, 2013).

Por otra parte, y de igual modo, la Mención de Historia y patrimonio con la vista puesta en la aplicación docente, intenta valorar la extensión formativa de la Geografía como una visión integral del Paisaje, considerando de acuerdo con la definición del Convenio Europeo del Paisaje como “cualquier parte del territorio tal y como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Cap. I, Art 1a). En la elaboración de los contenidos de esta Mención, y de acuerdo a la guía docente del Centro, se ha tenido en cuenta el Decreto 54/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla La Mancha, al menos, sorprende que el resto de centros de esta Comunidad no haga la misma interpretación, si bien entendemos que ni la mención ni las asignaturas impartidas tienen carácter obligatorio, al menos los alumnos cuentan con esta opción.

Universidad de Almería

La Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia de Almería, oferta a sus estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria la asignatura optativa *Gestión del Patrimonio Cultural* basada en cuatro bloques temáticos: 1) Patrimonio cultural. La antropología social. Métodos y técnicas del trabajo de campo, 2) El patrimonio como riqueza. Bienes patrimoniales: los rituales, las fiestas, las romerías etc. El ecomuseo. Valor del patrimonio inmaterial, 3) La arquitectura vernácula como arte popular. Variedades y aplicaciones. Almería ej. La cultura material y simbólica del agua y 4) El PC articulador del desarrollo rural. Itinerarios históricos-artísticos-culturales. Proyecto para visitas turísticas.

Los objetivos específicos de este aprendizaje son: 1. Transmitir una actitud investigadora, comprensión y análisis reflexivo y creativo en situaciones prácticas. La gestión patrimonial como marco de oportunidades y nuevos retos. 2. Afrontar la carrera como gestor del PC. 3. Modelos de planificación, esquemas de gestión, técnicas de interpretación y viabilidad en los proyectos culturales. 4. Criterios para la elaboración de proyectos de gestión patrimonial de una ciudad o comarca. Sin duda, en estos objetivos vemos una clara correspondencia con la intención recogida en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de favorecer la investigación en materia de educación patrimonial y potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales (Domingo et al., 2013).

Conclusiones

En las normas analizadas, los descriptores buscados aparecen vinculados entre sí en muchas ocasiones, siendo los más frecuentes el binomio patrimonio e identidad, que trabajada el desarrollo de una conciencia cultural y social que comience en el ámbito local hasta el

nacional e internacional (Fontal y Martínez, 2016). En cuanto al análisis del contenido de la normativa, debemos destacar la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículum de la Educación Primaria en Andalucía, que presentan una legislación concienciada con el patrimonio cultural y, dentro de éste, una sensibilidad especial hacia las tradiciones y manifestaciones.

En lo relativo a la naturaleza del patrimonio se observa una tendencia a la inclusión de ambas dimensiones en el mismo concepto, tanto en la legislación educativa vigente como en los planes de estudio. En este sentido, varios estudios y autores rechazan la dicotomía categórica entre ambas dimensiones, y argumentan que están estrechamente vinculadas y entrelazadas en un sentido epistemológico debido a su naturaleza, aunque presenten una divergencia semántica según la normativa internacional (Munjeri, 2004; Smith y Akagawa, 2009; Lähdesmäki, 2016). Por otra parte, del análisis de contenido de la normativa, impelimos que ésta no utiliza la dicotomía conceptual patrimonio tangible-intangible que responde a distinciones institucionales y organizativas (Kuutma, 2012), sino que entiende y posiciona el patrimonio inmaterial dentro del concepto de patrimonio cultural (Smith y Akagawa, 2009).

Por otra parte, salvando grandes ausencias en ciertas comunidades, en la normativa educativa se detecta un interés general hacia el patrimonio como elemento capaz de vehicular la comprensión de las identidades, el conocimiento de técnicas y recursos, y como fomentador de actitudes. También, se identifica una redacción que parte desde lo más cercano para poder comprender otras realidades más lejanas, desde el patrimonio local, hasta alcanzar el universal o colectivo, siempre con una visión enfocada a la cadena ya comentada que pretende conocer para valorar, valorar para respetar y respetar para conservar (Fontal, 2003), partiendo de lo más cercano para comprender lo ajeno (Rivero, 2008).

Con respecto al análisis de las asignaturas de los planes de estudios que abordan el patrimonio en la formación de los maestros de primaria, observamos una escasa presencia respecto al total de universidades analizadas, siendo mayor la presencia, aunque todavía deficiente, en las universidades públicas. Estas asignaturas, se enmarcan generalmente dentro de las opciones disponibles en la elección de asignaturas optativas, lo que supone que aquellos alumnos que no las eligen, no tienen contacto con los contenidos patrimoniales y su didáctica. El análisis de contenido de las asignaturas analizadas, tanto obligatorias como optativas, muestra como sus contenidos siguen la secuencia de patrimonialización (Fontal, 2003), aunque se producen rupturas en torno a la valorización y sensibilización. Aspecto que debe ser reforzado para lograr una puesta en valor que permita la identización (Gómez-Redondo, 2012). También debemos destacar positivamente el alto grado de correlación existente entre los contenidos de las asignaturas y las competencias básicas del currículum, que capacitarán profesionalmente a los docentes que las cursen para poder trasladar los contenidos al aula. Por lo tanto, entendemos que el principal problema radica en la escasez de la oferta de asignaturas en torno al patrimonio, aunque no debemos olvidar que los futuros maestros, se forman en las universidades, con diferentes necesidades sociales y profesionales de las que han de vivir en el futuro, y por lo tanto, con legislaciones que están por venir (Barredo et al., 2013).

En general, las investigaciones previas sobre los programas de formación del profesorado, inciden en la necesidad de vincular estos programas a la finalidad de la enseñanza en sociedades democráticas en el contexto de la globalización (Avery, 2010), lo que en el campo de la Educación Patrimonial se vincula al concepto holístico de patrimonio (Cuenca, 2002) y a su relación con la creación de identidades, que el presente estudio confirma como una cuestión pendiente (Gómez-Redondo, 2012), aunque con diferencias por comunidades

autónomas. Debemos destacar, al igual que se demostraba en estudios anteriores (Fontal y Martínez, 2016; Martínez 2016; Rivero, 2008), que Andalucía es la comunidad que ofrece un tratamiento más completo respecto al patrimonio cultural dentro de todos los ámbitos educativos analizados, tanto en la educación obligatoria como en la superior.

Por lo general, salvo en los casos excepcionales analizados, del estudio realizado, se puede inferir el mantenimiento de una gran distancia entre la amplia presencia del patrimonio en el currículo escolar de la Educación Primaria y la escasa presencia de contenidos relacionados en los grados de maestro. Esta disfunción, puede deberse al “desfase” existente entre el currículum vigente en el momento de diseñar los planes de estudios de los futuros maestros, lo cual puede resultar un punto de reflexión significativo para la revisión de la formación del profesorado en España en este ámbito. En este sentido, debemos recordar que el patrimonio es una herramienta básica para la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Sin embargo, en los casos en los que sí figuran los contenidos patrimoniales en la formación de maestros, tanto en asignaturas obligatorias como optativas, el docente se capacita para trabajar la mayor parte de las competencias del currículo básico que establece el Real Decreto 126/2004. Todo ello, redundando en la necesidad de incorporar los contenidos patrimoniales a la formación inicial de maestros (Koster, Brekelman, Korthagen y Wubeels, 2005; Pesquero et al., 2008), tomando los casos analizados como referentes para orientar esa formación hacia el máximo cumplimiento de los contenidos curriculares y, por tanto, para garantizar que el futuro maestro será capaz de impartirlos a sus alumnos de primaria, garantizando de este modo la rentabilidad social, cultural e identitaria del patrimonio (Domingo et al., 2013).

Bibliografía

- Avery, P.G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. En R. A. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución Fernando el Católico – Asociación Universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Barredo, B., Colen, M.T., y Arino, A. (2013). What teachers does our society need? Functions that current legislation attributes to the primary teacher and competencies that take place in their initial training. En Chova, L., Martínez, A., y Torres (Eds.), *6º Conferencia Internacional sobre Educación, Investigación e Innovación (ICERI)* (pp.174-182). España, Sevilla: IATEC.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis Doctoral). UHu, Huelva.
- Convenio Europeo del Paisaje. (2000). Consejo de Europa. (Florenca 20.X.2000)
- CDE (2017). Estatutos de la conferencia de decanos de centros universitarios con títulos de magisterio y educación. <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/>
- De Juanas, A., Fernández, P., Martín, R., González, M., Pesquero, E., y Sánchez, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454. DOI. 10.1080/02619760903005823

- Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (Coords.). (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela. Más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-44). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
- Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375(1), 84-214.
- Fontal, O., y Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España /MECD.
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21- 37.
- Gómez-Redondo, C., Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, Á. (2016). Procesos de patrimonialización e identificación patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes*, 17.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-76.
- Kuutma, K. (2012). Between Arbitration and Engineering: Concepts and Contingencies in the Shaping of Heritage Regimes. En R. F. Bendix, A. Eggert, y A. Peselmann (Eds.), *Heritage Regimes and the State* (pp. 21-36). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Lähdesmäki, T. (2016). Politics of tangibility, intangibility, and place in the making of a European cultural heritage in EU heritage policy. *International Journal of Heritage Studies*, 22(10), 766-780, DOI: 10.1080/13527258.2016.1212386
- Larouche, M. C. (2016). Using museum resources and mobile technologies to develop teens' historical thinking formative evaluation of an innovative educational set-up. In V. Gosselin and P. Livingsstone (Eds.), *Museum and the past. Constructing historical consciousness*, (pp. 122-141). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976).
- LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207)
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942).

- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4(1), 167-179.
- Martín-Domínguez, J., y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>
- Martínez, M. (2016). Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica, dentro de la educación obligatoria. En S. Molina, A. Escribano y J. Díaz (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 186-199). Murcia: Universidad de Murcia.
- Munjeri, D. (2004). Tangible and Intangible Heritage: From Difference to Convergence. *Museum International*, 56(1-2), 12-20.
- Pérez, J. (2013). Arquitectura y Patrimonio: nuevos paradigmas conceptuales y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 163-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180781>
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 103-122.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE número 152 de 26/6/1991, páginas 21191 a 21193).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE número 293 de 8/12/2006, pp. 43053 - 43102)
- Rivero, P. (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el Nuevo currículo de Educación primaria. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp.391-400). Jaén: Universidad de Jaén / Asociación universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rivero, P., y Flores-Hole, H. C. (2014). Social Science teachers' perspective, purposes and benefits of the cybermuseum VIRGO 1.1. as a cognitive tool for learning History, *GSTF. Journal on Education (Jed)*, 2(1), 26-30. DOI: 10.5176/2345-7163_2_1.39.
- Smith, L., y N. Akagawa. (2009). Introduction. In L. Smith and N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-66.