



El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria¹

Olaia Fontal-Merillas², Pablo de Castro-Martín³

Recibido: 10 de septiembre de 2022 / Aceptado: 4 de noviembre de 2022

Resumen. En este artículo nos ocupamos de analizar la presencia del patrimonio en la legislación educativa, centrando el análisis del tratamiento en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en sus diferentes desarrollos normativos, para concluir que, de una parte, la Educación Artística es una disciplina esencial para la educación patrimonial y, de otra, que la omisión de este contenido en las sesiones de aula no es debido a la falta de regulación, sino a la ausencia de capacitación docente en la formación inicial en la formación de maestros de primaria. En este sentido, se propone la creación de la Mención en Educación Artística en el Grado de Primaria como solución a esta problemática y a la propia dignificación de las enseñanzas artísticas en nuestro sistema educativo en consonancia con lo reivindicado desde la iniciativa encabezada desde 2020 por la plataforma #EducaciónNoSinArtes y su histórica labor en el proceso de reforma de la LOMLOE, así como en la visibilización y transferencia social del valor del área de Educación Artística.

Palabras clave: currículum educativo; formación del profesorado; patrimonio cultural; educación artística; educación patrimonial

[en] Cultural Heritage in Art Education: from curriculum analysis to the improvement of initial teacher training in primary education

Abstract. In this article we deal with analyzing the presence of heritage in educational legislation, particularly in the texts of the LOMCE (The Organic Law 8/2013, of December 9, for the improvement of educational quality) and the LOMLOE (Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education) in its different regulatory developments, to conclude that, on the one hand, Artistic Education as an essential discipline for heritage education and, on the other, that the omission of this content in classroom sessions is not due to a lack of regulation, but rather to the absence of teacher training. In this sense, the creation of the Mention in Artistic Education in the Primary Grade is proposed as a solution to this problem and to the dignity of artistic education in our educational sys-

¹ Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto *Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial* con Referencia PID2019-106539RB-I00, financiado por la Agencia Estatal de Investigación y Fondos FEDER, y del que los autores son la Investigadora Principal y miembro del equipo respectivamente.

² Universidad de Valladolid
E-mail: olaia.fontal@uva.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1216-3475>

³ Universidad de Valladolid
E-mail: pabloluis.castro@uva.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1217-3083>

tem. In this regard, the initiative led since 2020 by the #EducaciónNoSinArtes platform and its historic work in the LOMLOE reform process, as well as in the visibility and social transfer of the value of the Artistic Education area, are highlighted.

Keywords: educational curriculum; teacher training; cultural heritage; arts education; heritage education

Sumario: 1. Introducción. No tenemos un problema de negro sobre blanco. 2. Fundamentación. 2.1. El sabor amargo de la LOMCE. 2.2. El patrimonio en la asignatura optativa de Educación Artística. 2.3. El patrimonio en la etapa de Primaria en la LOMLOE. 3. La necesidad de una especialización en Educación Artística en el Grado de Primaria que aborde contenidos patrimoniales. 4. Conclusión. 5. Referencias.

Cómo citar: Fontal-Merillas, O.; Castro-Martín, P. de (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad* 35(2). 461-481. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.83752>

1. Introducción

España es una potencia mundial en patrimonio cultural, tanto por el número de bienes declarados en la legislación propia o internacional (actualmente el 4º país en número de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por UNESCO) como por el turismo cultural. Tanto en el ámbito institucional internacional (e.g., UNESCO, UE), como en las normativas de los diferentes países –y, paralelamente, en la producción científica–, el patrimonio cultural y su educación se han desarrollado extraordinariamente en la última década, de forma que la Educación Patrimonial está consolidada como ámbito estratégico en la gestión del patrimonio y como disciplina científica. Sin embargo, la educación patrimonial eclosionó en nuestro país solo hace una década, cuando el Ministerio de Cultura puso en marcha el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP)* (2013); posteriormente, emergieron planes autonómicos como el de Madrid (2019), resurgió el de Canarias (2020) o se planifica en Galicia (2021).

Es recurrente –en foros científicos, de transferencia o entre el propio profesorado– la reivindicación de la necesidad de incluir o incrementar la presencia del patrimonio en el currículum educativo y en las leyes sobre patrimonio. Existe así una percepción social que identifica el origen de los problemas de la ausencia del patrimonio en las aulas con la inexistencia de regulación normativa (Fontal et al., 2001). Sin embargo, y aunque puede cuestionarse la extensión de los contenidos o su enfoque, en principio, no tenemos un problema de negro sobre blanco, sino de incumplimiento de la norma, como evidencian diversos estudios (Fontal & Ceballos, 2021; Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020). Desventuradamente, la educación artística convive resignadamente con incumplimiento, ley tras ley, de lo que establecen los Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas y las Órdenes correspondientes (Caeiro et al., 2018), y es justamente esto lo que sucede en el caso del patrimonio (Domingo et al., 2013).

Con este propósito –demostrar que la normativa educativa y patrimonial en España es suficientemente explícita y adecuada para desarrollar los contenidos patrimoniales en el aula, si esta se cumpliera– el Ministerio de Cultura, a través de la Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España encargó al

Observatorio de Educación Patrimonial de España (Fontal, 2016) un estudio⁴ para analizar la normativa educativa estatal y autonómica en materia de patrimonio. El resultado de tal análisis y el de un segundo informe, que analizaba la presencia de la educación en la normativa patrimonial, tanto en el Estado como en las Comunidades Autónomas, articulan el desarrollo del presente artículo.

2. Fundamentación

El patrimonio cultural -como contenido- ha estado presente de forma evidente en el currículum en España desde la LOGSE y su concepto -y uso curricular- ha ido oscilando al ritmo de la normativa internacional por una parte -aunque no de forma sincrónica sino, en ocasiones, asumiendo presupuestos que, como el de Faro (Comisión Europea, 2005) llevaban gestándose una década en el ámbito internacional; por otra parte, se han ido recogiendo el resultado de las investigaciones que los principales autores iban aportando al ámbito de la educación patrimonial en los que España presenta una producción científica de referencia internacional (Fontal e Ibáñez, 2017) y, por último, el propio concepto de patrimonio se ha ido recogiendo y consolidando en textos de carácter pre-normativo en instrumentos de gestión del patrimonio cultural como el Plan Nacional de Educación y patrimonio o el Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid, así como en sus actuaciones derivadas en las que se asume el tránsito del concepto del patrimonio como objeto al patrimonio como vínculo ((Domingo et al., 2013; Fontal, 2020)⁵.

2.1. El sabor amargo de la LOMCE

En el sistema de distribución de competencias de la *LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa)*, corresponde al Gobierno del Estado determinar los estándares de aprendizaje evaluables de cada etapa educativa. Además, las administraciones autonómicas competentes podrán establecer los bloques de contenidos, tanto si se trata de una asignatura específica como si es de libre configuración autonómica, pudiendo también fijar la carga horaria que corresponde a ambos tipos de asignaturas. Por último, será competencia de los centros escolares complementar los contenidos de las asignaturas, diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios y determinar la cantidad de horas para las diferentes materias.

El amargor de haberla señalado como contenido fundamental, para terminar relegada a la optatividad ha sido, posiblemente, una de las actuaciones legislativas más perjudiciales para el área de Educación Artística. En efecto, la *LOMCE*, aunque mantuvo casi todas las competencias básicas de la *LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006)* –ahora denominadas “clave”, aunque reducidas de ocho a siete– transforma la anteriormente denominada “competencia cultural y artística” en otra más contemporánea, y acorde con los planteamientos del Consejo de Europa (2005) y de la

⁴ El estudio, articulado mediante un Art. 83 con la Fundación General de la Universidad de Valladolid (ref. 061/126541).

⁵ La evolución pormenorizada del concepto de patrimonio en las dos últimas décadas y el posicionamiento particular de los autores, que han contribuido a su conformación, se encuentra ampliamente expuesta en Fontal, 2022.

propia Unión Europea⁶, denominada “conciencia y expresiones culturales”, en línea con la *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo*. Paralelamente, se sigue apostando por un aprendizaje por competencias que favorezca los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto (*Real Decreto 126/2014*⁷).

ANEXO II. Asignaturas específicas.

a) Educación Artística. Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. Desde esta perspectiva, entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. Los alumnos y alumnas son personas del siglo XXI y no pueden estar alejados del conocimiento de las tecnologías propias de este siglo; así pues, también va a aprender a utilizar, de forma responsable, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen para el desarrollo de las capacidades artísticas en el alumnado. (*Real Decreto 126/2014*, p. 45)

Pese a la importancia que recibe la Educación Artística, la ley organiza las asignaturas en tres categorías: troncales, específicas y de libre configuración autonómica, y sitúa la Educación Artística en la segunda, compuesta por dos materias obligatorias –Educación Física y Religión/Valores Sociales y Cívicos– y cuatro de las que los centros deben ofertar una, al menos: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión y Valores Sociales y Cívicos.

Su carácter optativo sitúa de facto la Educación Artística como un conocimiento menor, no troncal y, en definitiva, prescindible del currículum. En la práctica, traduce una manifiesta incongruencia respecto a lo que la ley dispone, pues si un centro decide no ofertarla en el ejercicio de su competencia y tampoco lo hace la administración educativa autonómica en el ejercicio de las suyas propias, el alumnado puede perfectamente cursar toda la Educación Primaria sin acceder a los contenidos propios de dicha asignatura y, en consecuencia, privándolo de que el área artística contribuya a su desarrollo en ninguna de las siete competencias fundamentales (Sallido-López, 2017).

⁶ Desde 2007, “promover la cultura como elemento vital en las relaciones internacionales de la UE” ha sido uno de los tres objetivos principales de la *Agenda Europea para la Cultura* (p. 2), dedicación renovada en la *Nueva Agenda Europea para la Cultura* (2018).

⁷ *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE número 52 de 1/03/2014, páginas 19349 a 19420.

Este planteamiento solo sería coherente si la contribución de la Educación Artística fuera marginal o poco importante en el desarrollo integral de estudiantes entre los 6 y 12 años. Sin embargo, encontramos referencias a contenidos explícitos de la Educación Artística en los principios generales y en los objetivos de la etapa que, por constituir precisamente estos apartados, pueden entenderse como fundamentales o generales (Fontal, 2016a). Así, el artículo 6 define como principio general de la etapa:

(...) facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (*Real Decreto 126/2014*, 2014, p. 7)

De este modo, la cultura, el sentido artístico y la creatividad están muy presentes en un párrafo sobre el que se articula buena parte del posterior desarrollo curricular. De ahí que entre los objetivos generales de la etapa encontremos dos referencias a contenidos propios de la educación artística: “d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas (...) j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.” (*Real Decreto 126/2014*, 2014, p. 7).

No obstante, pudiéndose proponer aún para su elección la Educación Artística como asignatura de libre configuración autonómica —que podrán ser áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas, áreas de profundización o refuerzo de las áreas troncales, u otras por determinar—, igualmente podría suceder que no se ofertase en toda la etapa. Estamos pues ante una contradicción o, si preferimos, una incoherencia: existen contenidos descritos como fundamentales, pero no se garantiza su adquisición en la medida en que podrían no ofertarse y, por tanto, no ser cursados.

Así, la Educación Artística se sitúa como una asignatura específica optativa y, en la medida en que pueda ser elegida como tal por el centro escolar, como asignatura de libre configuración autonómica.

2.2. El patrimonio en la asignatura optativa de Educación Artística

Si accedemos a los contenidos específicos de esta área, encontramos que la propia definición de la asignatura redundante en su carácter clave en el desarrollo en Primaria y que hay tempranas referencias al patrimonio al afirmarse que “el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo.” (*Real Decreto 126/2014*, 2014, p. 45)

Por lo tanto, estamos ante una asignatura que permitirá al alumnado abordar un estudio completo de la humanidad, en tanto las manifestaciones artísticas son inherentes a ella y lo son, además, desde una enorme variedad de posibilidades expresivas —es decir, la diversidad de las expresiones culturales existentes (UNESCO, 2001)—. Asimismo, entendiendo el arte como un vehículo de comunicación y desarrollo de ideas, pensamientos y sentimientos desde lenguajes que poseen sus propios códigos

gos, el conocimiento y la experimentación con estos lenguajes permitirá desarrollar procesos cognitivos fundamentales como la atención, la percepción o la memoria, favoreciendo también la creatividad y la imaginación, todas ellas entendidas como formas de inteligencia. Además, encontramos una clara referencia al patrimonio cultural y artístico en términos de disfrute, respeto y valoración, que anticipan una fuerte presencia patrimonial en esta área que, recordemos, paradójicamente puede no ser cursada.

Curricularmente, el área de Educación Artística presenta dos orientaciones distintas, ambas con abundantes contenidos en torno al patrimonio cultural: la Educación Plástica y la Educación Musical. Así, el desarrollo de la Educación Artística centra una línea en la expresión artística (bloque 2), cuyo sexto criterio de evaluación recoge “conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio” (*Real Decreto 126/2014*, p. 46) que desglosa en dos estándares de aprendizaje evaluables: el primero de ellos con una referencia explícita a las manifestaciones del patrimonio artístico, y el segundo refiriéndose a los museos, en tanto contenedores y contenidos implícitamente patrimoniales:

6.1. Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad.

6.2. Aprecia y disfruta las posibilidades que ofrecen los museos de conocer las obras de arte que en ellos se exponen. (*Real Decreto 126/2014*, 2014, p. 46)

En este texto encontramos prácticamente completa la secuencia de procesos de patrimonialización (SPP) conocer-comprender-respetar-valorar-sensibilizar-cuidar-disfrutar-trasmitir (Fontal, 2003), que está recogida en *el Plan Nacional de Educación y Patrimonio* —un año anterior a la *LOMCE* (Domingo et al., 2013)—, y también sitúa la sensibilización como un criterio metodológico clave, pues contrapone claramente quienes no valoran, ni cuidan el patrimonio frente a quienes tienden a cuidarlo, a disfrutar de él y a tomar decisiones en favor de su difusión y legado (UNESCO, 2003 y 2005). La confluencia del *PNEyP* con la *LOMCE* la encontramos, precisamente, en la educación formal, cuyos objetivos sí señalan la sensibilización hacia el patrimonio, pero, insistimos, en una asignatura potencialmente optativa.

Por eso, el *PNEyP* plantea dos secuencias dentro de este proceso hacia la sensibilización: “conocer para comprender, comprender para valorar” y “valorar para cuidar, cuidar para conservar, conservar para transmitir” (Domingo et al., 2013, pp. 15-16)⁸.

Volviendo a los contenidos de la Educación Artística, también cuando se refiere a la Educación Musical, en su bloque primero centrado en la escucha señala, como

⁸ Los *Planes Nacionales de Patrimonio Cultural* (2015) son instrumentos de gestión de los bienes culturales creados en los 80 del siglo XX, que parten de la necesidad de consenso de criterios y metodología de intervención en los mismos, y que se sustentan en la corresponsabilización financiera de las administraciones e instituciones públicas para favorecer la protección y promoción del patrimonio cultural. Su ámbito de aplicación afecta a todo el territorio nacional y, además de ocuparse del ámbito formal de la educación, asumen como línea clave “la incorporación de la educación patrimonial como línea de desarrollo prioritario en el marco de los planes estratégicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas” (Domingo et al., 2013, pp. 15-16).

tercer criterio de evaluación, “conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones” (*Real Decreto 126/2014*, p. 46) que, indirectamente también se refiere a lo patrimonial en sus referencias a la propiedad intelectual.

En el tercer bloque, sobre la música, el movimiento y la danza, encontramos un primer criterio de evaluación centrado en adquirir las capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza, valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social, con reflejo en un estándar de aprendizaje que señala el conocimiento de danzas de distintas épocas y lugares; en todo caso, se está valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural e inmaterial (Lähdesmäki, 2016; Fontal & Martínez-Rodríguez, 2017).

Por tanto, la Educación Artística relaciona en la *LOMCE* el patrimonio artístico y cultural con algo tan relevante como es la sensibilización del alumnado, lo que dota a esta materia de un carácter clave en el aprendizaje y la apropiación simbólica (Fontal, 2013) del patrimonio cultural, sostenida sobre un enfoque centrado en las actitudes y en los vínculos (Fontal, 2022; Fontal, 2020; Fontal & Marín-Cepeda, 2018 y 2020) entre bienes y personas, también presente en otras materias.

2.3. El patrimonio en la etapa de Primaria en la *LOMLOE* (2020)

Mientras la *LOMLOE* mantiene un objetivo relacionado con el patrimonio para la Educación Secundaria Obligatoria –“j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”–, no menciona explícitamente el patrimonio en la Educación Primaria, salvo interpretando en clave patrimonial su objetivo “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” que remite, implícitamente, al patrimonio cultural.

En cambio, en el *Real Decreto 157/2022*, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, encontramos 29 alusiones explícitas al término patrimonio. Aparece ampliamente referido en la Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) –que sustituiría a la Competencia Cultural y Artística de la *LOE*–. Así, en los descriptores operativos de esta competencia encontramos varias citas:

1. CCEC1 Primaria: “Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24411)
2. CCEC1 Enseñanza Básica: “Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24411)
3. CCEC2 Primaria: “Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del

patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24412)

4. CCEC2 Enseñanza Básica: “Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24412)

Pero el patrimonio también figura en la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL4), cuando se refiere, entre los descriptores operativos vinculados a Primaria: “reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo” y al señalar que en la Enseñanza Básica se “aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24405)

Por su parte, la introducción del Anexo I –referido a las diferentes áreas de Educación Primaria–, cuando alude al Conocimiento del medio natural, social y cultural, manifiesta que

(...) el alumnado debe adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con el uso seguro y fiable de las fuentes de información y con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que incluye, entre otros, el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el respeto por la diversidad etnocultural y afectivo-sexual, la cohesión social, el espíritu emprendedor, la valoración y conservación del patrimonio, el emprendimiento social y ambiental y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. (*Real Decreto 157/2022*, p. 24412)

Este principio se traduce en la Competencia Específica número cinco:

5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable. (*Real Decreto 157/2022*, p. 24415)

Posteriormente, señala que “la toma de conciencia del continuo uso y explotación de los recursos del territorio ha de favorecer que el alumnado desarrolle acciones de uso sostenible, conservación y mejora del patrimonio natural y cultural, considerándolo como un bien común.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24416)

A su vez, el octavo objetivo, centrado en el reconocimiento y la valoración de la diversidad de género, indica que “la realidad pluricultural del entorno favorece la toma de conciencia de la diversidad y la riqueza patrimonial existentes, promoviendo una actitud de respeto y diálogo con personas y culturas diferentes.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24417)

Esta idiosincrasia se recoge, para los tres ciclos de Educación Primaria, en los criterios de evaluación, determinando la competencia específica 5.3 la necesidad de “mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural, reconociéndolo como un bien común” (*Real Decreto 157/2022*, p. 22419) –primer ciclo–; “proteger

el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24422) –segundo ciclo– y “valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural y cultural a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24427) –tercer ciclo–. Pero también se explicita en relación con los saberes básicos de cada ciclo, dentro del apartado C. Sociedades y territorios, más concretamente en el alusivo a las Lecciones del pasado, donde se citan “las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24421) –primer ciclo–, “El patrimonio natural y cultural. Los espacios protegidos, culturales y naturales. Su uso, cuidado y conservación” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24425) –segundo ciclo– y “El patrimonio natural y cultural como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24429) –tercer ciclo–.

Como ya sucediera con la *LOGSE*, el texto introductorio del área de Educación Física se refiere a la dimensión motriz como parte de la cultura y su vinculación a los procesos de referenciación identitaria:

El alumnado también deberá reconocer diferentes manifestaciones de la cultura motriz como parte relevante del patrimonio cultural, expresivo y artístico, que podrán convertirse en objeto de disfrute y aprendizaje.

Para ello, será preciso desarrollar su identidad personal y social integrando las manifestaciones más comunes de la cultura motriz a través de una práctica vivenciada y creativa. Esto contribuirá a mantener y enriquecer un espacio compartido de carácter verdaderamente intercultural, en un mundo cada vez más globalizado. (*Real Decreto 157/2022*, p. 24440)

En consecuencia, la cuarta competencia definida para el área de Educación Física (reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana) introduce una alusión directa al patrimonio cultural:

Esta competencia implica construir la identidad personal y social desde una práctica vivenciada que integra expresiones culturales como el juego, el deporte, la danza y otras actividades artístico-expresivas vinculadas con la motricidad, asumiendo que forman parte del patrimonio cultural y que han de ser objeto de reconocimiento, preservación, mejora y disfrute. (*Real Decreto 157/2022*, p. 24443)

Por supuesto, es en el área de Educación Artística (Educación plástica y visual y Música y Danza) donde se perciben destacadas y explícitas referencias al patrimonio; también aparece implícita en el texto de introducción al área, que alude a las principales dimensiones de lo patrimonial, ya referidas y desarrolladas.

El área de Educación Artística involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa, y promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de las expresiones culturales. Desde esta área se aprenden los

mecanismos que contribuyen al desarrollo de las distintas capacidades artísticas del alumnado, que influyen directamente en su formación integral y le permiten acercarse al conocimiento y disfrute de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, incorporando la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género. Al tiempo, la Educación Artística posibilita al alumnado iniciarse en la creación de sus propias propuestas y desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad, el gusto estético y el sentido crítico. La Educación Artística comprende los aspectos relacionados tanto con la recepción como con la producción artística. Por un lado, el área contribuye a que el alumnado comprenda la cultura en la que vive, de modo que pueda dialogar con ella, adquirir las destrezas necesarias para su entendimiento y disfrute, y desarrollar progresivamente su sentido crítico. En este sentido, será fundamental trabajar la autoconfianza, la autoestima y la empatía, así como abordar el análisis de las distintas manifestaciones culturales y artísticas desde el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad.

Por otro lado, la Educación Artística favorece la experimentación, la expresión y la producción artística de forma progresiva a lo largo de los tres ciclos en los que se organiza la Educación Primaria. El área contribuye así al uso de diferentes formas de expresión artística e inicia al alumnado en la elaboración de propuestas plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas. (...)

A partir de los objetivos de la etapa y de los descriptores que conforman el Perfil de salida del alumnado, se han establecido cuatro competencias específicas en esta área. Estas competencias específicas comprenden el descubrimiento y conocimiento de las manifestaciones artísticas más importantes de las distintas épocas, lugares y estilos; la investigación artística con el propósito de desarrollar una sensibilidad propia; y la expresión mediante distintos lenguajes, medios, materiales y técnicas artísticas para producir obras propias, tanto de forma individual como colectiva. (...).

Los saberes básicos están organizados en torno a cuatro bloques fundamentales: «Recepción y análisis»,

«Creación e interpretación», «Artes plásticas, visuales y audiovisuales» y «Música y artes escénicas y performativas». En el primero se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales. El segundo, por su parte, engloba los saberes que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas. Los dos bloques restantes incorporan los saberes básicos relacionados con las distintas artes: las características de sus lenguajes y códigos, los elementos asociados a ellas, las técnicas, los materiales, los medios y los soportes empleados, así como los programas e instrumentos necesarios para su ejecución.

En el área de Educación Artística se plantearán situaciones de aprendizaje que requieran una acción continua, así como una actitud abierta y colaborativa, con la intención de que el alumnado construya una cultura y una práctica artística personales y sostenibles. Deben englobar los ámbitos comunicativo, analítico, expresivo, creativo e interpretativo, y estar vinculadas a contextos cercanos al alumnado que favorezcan el aprendizaje significativo, despierten su curiosidad e interés por el arte y sus manifestaciones, y desarrollen su capacidad de apreciación, análisis, creatividad, imaginación y sensibilidad, así como su identidad personal y su autoestima. (...) Asimismo, han de favorecer el desarrollo del compromiso, la empa-

tía, el esfuerzo, la implicación, el valor del respeto a la diversidad, el disfrute, la responsabilidad y el compromiso en la transformación de las sociedades, de modo que permitan al alumnado adquirir las herramientas y las destrezas necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. (*Real Decreto 157/2022*, pp. 24430-24431)

Esta referencia velada al patrimonio es tan poderosa que se proyecta explícitamente en el planteamiento de las Competencias Específicas que inaugura las alusiones a la cuestión de género en relación con el patrimonio cultural, muy conectada con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* (ONU, 2015) que menciona la propia norma –perspectiva inédita hasta ahora–, aunque adoptando una línea más reconocible y habitual en el desarrollo de la segunda competencia específica:

Primera competencia específica: C1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad. El desarrollo de esta competencia específica permitirá al alumnado comprender las diferencias culturales e integrar la necesidad de respetarlas; conocer las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones culturales y artísticas más destacadas del patrimonio; establecer relaciones entre ellas, y apreciar su diversidad para enriquecer y construir su propia realidad. (...). El descubrimiento de las producciones del pasado aporta elementos esenciales para la interpretación del presente y favorece la toma consciente de decisiones relevantes en relación con la conservación del patrimonio. El reconocimiento y el interés por manifestaciones culturales y artísticas emblemáticas a partir de la exploración de sus características proporcionan una sólida base para descubrir y valorar la diversidad de diferentes entornos locales, regionales, nacionales e internacionales. En la selección y en el análisis de las propuestas artísticas se incorporará la perspectiva de género, incluyendo tanto producciones creadas y ejecutadas por mujeres como obras en las que estas aparezcan representadas.

Segunda competencia específica: Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia. (...) En definitiva, a través de la investigación, el alumnado puede reconocer y valorar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico analizando sus principales elementos, y desarrollando criterios de valoración propios, desde una actitud abierta, dialogante y respetuosa. Del mismo modo, podrá comprender las diferencias y la necesidad de respetarlas, y se iniciará en el disfrute y conocimiento de las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones más destacadas del patrimonio a través de sus lenguajes y elementos técnicos en diversos medios y soportes. (*Real Decreto 157/2022*, p. 24432)

A su vez, esta competencia reafirma su importancia al relacionarse directamente con sus correspondientes criterios de evaluación, en cada uno de los ciclos de Educación Primaria:

Primer ciclo: “2.2. Reconocer elementos característicos básicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas empleados e identificando diferencias y similitudes.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24434)

Segundo ciclo: “2.2. Distinguir elementos característicos básicos de manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas utilizados, analizando sus diferencias y similitudes y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés y respeto.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24435)

Tercer ciclo: “2.2. Comparar el significado y los elementos característicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24437)

Por su parte, en lo referente a la percepción y análisis de los saberes relativos a la Educación en artes escénicas y performativas (apartado D), se incide en la “aproximación a los géneros escénicos. Valoración de la importancia de la interpretación dramática en el proceso artístico y del patrimonio vinculado a las artes escénicas.” (*Real Decreto 157/2022*, p. 24439)

Sin duda, la nutrida presencia y el oxigenado enfoque del patrimonio en la *LOMLOE* es mucho más concreto que en la *LOMCE* –si nos referimos a la competencia lingüística y las áreas de Educación Física, Conocimiento del Medio natural, social y cultural y Educación Artística– y se encuentra imbuido de un enfoque más contemporáneo, no solo por su vinculación con los *ODS*, también por la relevancia que concede a cuestiones como el género o la diversidad –esquivadas por la normativa, hasta el momento– (Lucas & Estepa, 2016; Ballesteros-Colino, 2020) o su importancia en la conformación de la identidad (Gómez Redondo, 2012; Fontal, 2013b) –donde el legado, desde el pasado como desde el presente, es señalado como un elemento capital del proceso–. La propia redacción del texto resulta muy elocuente, pues los verbos⁹ empleados se identifican, en gran medida, con aquellos de la secuencia de sensibilización y los habitualmente empleados al referirse a cuestiones patrimoniales (Fontal et al., 2022).

El desarrollo del borrador corrobora la afirmación que abría este artículo cuando argumentábamos que no tenemos un problema de negro sobre blanco, entendido como de ausencia de reglamentación.

A falta de las concreciones autonómicas, el texto de partida es esperanzador por cuanto acomete cuestiones hasta ahora secundarias u olvidadas y vincula el patrimonio con la dimensión contemporánea y el valor identitario. Sin embargo, este crecimiento e intensificación de los contenidos patrimoniales no favorecerá que estos lleguen a futuros estudiantes si los maestros encargados de trasladar el currículum a las aulas carecen de la formación inicial adecuada (Cuenca-López et al., 2017; Castro Calviño & López Facal, 2019; Chaparro & Felices, 2021).

Sin duda, este debería ser uno de los contenidos esenciales de una potencial Mención en Educación Artística, cuya creación resulta abiertamente reivindicada desde el colectivo #EducaciónNoSinArtes (#EducaciónNoSinArtes, 2020), para proveer al cuerpo docente de la necesaria capacitación en Didáctica de la Expresión Plástica para abordar un enfoque de la Educación Artística orientada a la Educación Patrimonial (López Fernández-Cao et al., 2022)

⁹ Investigar, comprender las diferencias culturales, desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico y la identidad cultural, reconocer, compartir sensaciones, identificar, analizar, tener una actitud de interés, diálogo y respeto...

3. La necesidad de una especialización en Educación Artística en el Grado de Primaria que aborde contenidos patrimoniales

Desafortunadamente, cuando identificamos la falta generalizada de conocimientos en educación artística, encontramos en las deficiencias del sistema educativo varias razones, tanto a nivel normativo como formativo y de idiosincrasia docente (López Fernández-Cao et al., 2022). Es justamente la formación de docentes el ámbito que nos permita intervenir con mayor criterio, facilidad y repercusión a futuro. Interpretando la formación inicial del profesorado como el primer campo de actuación en la educación artística y patrimonial, la posibilidad de formar adecuadamente dos o tres promociones de maestros sensibles a su patrimonio –capacitados para trabajar con naturalidad estos contenidos desde la educación artística y que sepan cómo incorporar los procesos creativos a la secuencia de patrimonialización– convertirá a sus estudiantes, en un tiempo equivalente, en ciudadanos sensibles a su patrimonio, capaces de cuidarlo, disfrutarlo y transmitirlo en toda su extensión, con implicación identitaria y contribuyendo a ejercer, en última instancia, lo que es un derecho cultural de las personas (Nagel et al., 2002; Chacón Mata, 2007; Marchán, 2010; Kampouropoulou et al., 2014; Ocal, 2016; Bennoune, 2019 y 2021), históricamente señalado por instituciones internacionales y nacionales (ONU, 1948, 1966 y 2009; Unión Europea, 2007; Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, Organización Internacional de la Francofonía & UNESCO. 2007; Observatorio Vasco de la Cultura, 2019).

Desde este planteamiento, Fontal et al. (2017) diseñaron un estudio en cuatro fases para investigar la presencia de los contenidos patrimoniales en los planes de los Grados de Educación de las facultades de España –públicas, privadas y concertadas–:

- I. Análisis de contenido de la normativa educativa vigente, centrado en la presencia del patrimonio como contenido curricular.
- II. Análisis de contenido y estadístico-descriptivo de todos los planes de estudio que imparten el Grado de Maestro en Educación Primaria en España.
- III. Análisis comparativo entre los análisis del contenido extraído en las fases I y II.
- IV. Estudio de casos de aquellos planes de estudio con materias que destacan por su amplia correspondencia con los contenidos curriculares o por su excepcionalidad en el enfoque o tratamiento de esos contenidos.

En los planes de estudio de Grados de Educación Primaria analizados¹⁰, sorprende que únicamente el 6.78% de las universidades públicas imparten asignaturas obligatorias/básicas sobre patrimonio, mientras el 18.64% lo hacen mediante optativas. El porcentaje desciende en las universidades públicas adscritas, de las que solo un 5.88% imparten asignaturas obligatorias/básicas y optativas sobre patrimonio, y se agrava severamente en las universidades privadas, cuyo índice es 4.17%.

Analizando el 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

¹⁰ Para realizar el estudio se contó con una muestra de $N = 100$ centros adscritos a la Conferencia de Decanos de Educación (59 universidades públicas, 24 privadas y 17 adscritas).

naturaleza tangible o intangible del concepto de patrimonio, aparece en un total de 18 casos (Fontal et al., 2017, pp. 85-87).

La lectura y análisis de las guías docentes muestra la consideración generalizada de un concepto holístico de patrimonio (Cuenca, 2003). En muchas asignaturas no se realiza una división en cuanto a su naturaleza material e inmaterial, sino que engloban ambas dimensiones dentro del término patrimonio cultural (Lähdesmäki, 2016).

Los contenidos de las asignaturas obligatorias/básicas abordan todas las tipologías patrimoniales solo en un 58.33%, índice más reducido aún en las asignaturas optativas: 56.59%. Las tipologías de patrimonio que menos abordan ambos tipos de materias son: lugares especiales, monumentos, cavernas, patrimonio subacuático y patrimonio industrial.

Con la intención de profundizar más en el tratamiento didáctico y en el modo en el que los planes de estudio abordan el patrimonio, se realizó un análisis de contingencias entre las asignaturas obligatorias/básicas y optativas, por un lado, y la secuencia de los procesos de patrimonialización (Fontal, 2003) que luego figuraron recogidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo et al., 2013), por el otro. Las conclusiones revelan que de los 19 planes de estudios que abordan el patrimonio en sus contenidos, 6 son relativos a asignaturas obligatorias/básicas y 13 a materias optativas. Además, solo 4 de las 6 universidades con asignaturas obligatorias/básicas (66.67%) se ocupan de la secuencia de patrimonialización completa –conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar, transmitir–, indicador que se reduce cuando se observan las 13 universidades que ofertan asignaturas optativas con contenidos patrimoniales, pues solo 6 de ellas (46.15%) se refieren a la cadena íntegra.

Analizando el contenido de estos programas, se aprecia que en todos los casos se plantea el bien cultural junto al conocimiento de sus características y el contexto socio-histórico en que se integra, además de trabajar con el alumnado la comprensión y el respeto, pero se evidencia una significativa primera ruptura de la secuencia en algo tan relevante como la valorización, sensibilización y cuidado del bien, detectándose una notable falta de interés educativo por despertar al alumnado una sensibilidad especial en el cuidado, la puesta en valor y el disfrute de ese patrimonio (Leguina & Baquedano, 2000).

Esta falta de sensibilización y valorización dificulta que los programas se ocupen de la transmisión –que alcanza valores muy escasos por la falta de eslabones clave (4% y 6.8%, respectivamente)– y que no se complete la cadena de patrimonialización. En consecuencia, muchos estudiantes conocerán los bienes culturales y sus características, pero no lograrán que estos se conviertan en su propio patrimonio (Fontal et al., 2017, pp. 86-87), constituyendo el proceso una oportunidad perdida para proyectarlo hacia el futuro.

Salvando grandes ausencias en ciertas comunidades autónomas, 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 –el patrimonio local– como escalón previo a la comprensión de realidades más lejanas –el patrimonio más universal o colectivo–. Un viaje desde lo propio a lo ajeno (Fontal et al., 2017, pp. 87-89) que enfoca sobre la secuencia planteando conocer para valorar, valorar para respetar y respetar para conservar (Fontal, 2003).

Este análisis manifiesta una desconexión operativa entre la amplia presencia del patrimonio en el currículo escolar de la Educación Primaria, donde es una herramienta básica para la adquisición de competencias, y su escasa presencia como contenido en los Grados de Magisterio –si bien esta disfunción podría ser fruto de una asincronía sobre el currículum vigente en el momento de diseñar los planes de estudio de los futuros maestros y maestras– (Caeiro et al, 2018). Sin embargo, en los casos en los que sí figuran los contenidos patrimoniales en la formación del profesorado –ya en asignaturas obligatorias, ya en optativas–, el cuerpo docente se capacita para trabajar la mayor parte de las competencias del currículo básico que establece el *Real Decreto 126/2014*.

Todo ello redundaría en la necesidad de incorporar los contenidos patrimoniales a la formación inicial de los maestros y maestras, tomando los casos analizados como referentes para orientar esa formación hacia el máximo cumplimiento de los contenidos curriculares y, por tanto, para avalar que los futuros docentes serán capaces de impartirlos a su alumnado de Educación Primaria, garantizando de este modo la rentabilidad social (Johnston, 2017), cultural e identitaria del patrimonio (Fontal & Martínez-Rodríguez, 2017; Fontal et al., 2017, pp. 91-92).

De entre todos los programas universitarios analizados, dos de ellos constituyen precedentes relevantes por su excepcionalidad, al tiempo que indirectamente señalan la necesaria creación de una Mención en Educación Artística que integre esta línea formativa en las Facultades de Educación: el de la Universidad de Granada y el de la Facultad de Educación de Albacete.

Los cuatro centros de la Universidad de Granada imparten, en el primer curso de su plan de estudios del Grado Maestro en Educación Primaria, la asignatura El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica. Entre sus objetivos se cuenta que los futuros docentes sean capaces de 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; capacitar para elaborar propuestas didácticas relacionadas con la difusión y protección del patrimonio histórico y cultural, así como la planificación de actividades culturales y educativas.

Los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Albacete pueden cursar la Mención en Historia, Cultura y Patrimonio, que les orienta para que desarrollen de manera completa la visión cultural y humanística, mediante la promoción del “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” (Universidad de Castilla-La Mancha). Así, conocerán las posibilidades del patrimonio cultural mediante recursos y aplicaciones didácticas de gran utilidad en su futuro ejercicio docente. De entre los resultados de aprendizaje esperados, en coincidencia con la competencia educativa Conciencia y expresiones culturales incluida en la *Recomendación 2006/962/EC* del Parlamento y el Consejo de Europa, destacamos su apuesta por “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” (p. 18). Apreciar el patrimonio cultural permitirá que los futuros docentes adquieran las actitudes y habilidades necesarias

que les permitan acceder y comprender las distintas manifestaciones, valorarlas y disfrutarlas, para posteriormente poder trabajarlas en el aula. (Fontal et al., 2017, pp. 87-91) diseñando proyectos de excelencia educativa en educación patrimonial (Estepa, 2013; Sánchez Ferri, 2016; Fontal & Martínez-Rodríguez, 2017; Fontal et al., 2018; Lucas & Delgado-Algarra, 2020; de Castro Martín, 2016, 2020a y 2020b).

4. Conclusión

A la vista de las leyes y de los planes de estudio, aunque se puede considerar una gran correlación entre los contenidos de las asignaturas y las competencias básicas del currículo –que capacitaran profesionalmente a los docentes que las cursen para poder trasladar los contenidos al aula–, se detecta un déficit notable en la oferta de asignaturas en torno al patrimonio, lo que constituye un problema sin resolver en lo relativo a la educación patrimonial que, como ya se ha comentado, constituye una parte esencial de los contenidos curriculares en Educación Artística.

La inclusión sucesiva del patrimonio en el currículum durante los últimos treinta años, desde la *LOGSE* (1990) hasta la *LOMLOE* (2020), no ha venido acompañada de una reflexión profunda sobre si su traslado al aula se estaba realizando del modo adecuado y, como prueban los datos expuestos, parece evidente que no será hasta que la educación patrimonial se aborde con elevada especialización en la formación de docentes de Primaria cuando estemos en disposición de garantizar altos niveles de transferencia y eficacia al respecto. Algo que, con bastante certeza, se lograría con la creación de la Mención en Educación Artística y Expresiones Culturales (o denominación equivalente), vinculada como especialidad en los Grados de Educación Primaria (López-Fernández Cao et al., 2022).

A partir del *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), y atendiendo a los contenidos descritos en la *LOMLOE*, parece pertinente optar por una formación de calidad en los grados de Educación Primaria, que garantice también la elevada especialización que requiere la impartición de los contenidos patrimoniales, atribuidos en gran medida a un área, la Educación Artística, que se articula como un disciplina esencial para la educación patrimonial en la educación primaria.

España lidera actualmente la producción científica internacional en materia de patrimonio cultural (Fontal e Ibáñez, 2017) y los ejemplos en materia de gestión educativa del patrimonio (*PNEyP*, planes autonómicos) y los antecedentes descritos de planes de estudio universitarios aportan el marco adecuado para acometer esta especialización.

Referencias

- Documento para el debate que incluye 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* del Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)
- #EducaciónNoSinArtes (2020). *LOMLOE, ¿un futuro sin arte? Por una Ley Educativa que valore la educación artística*. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>

- Caeiro, M.; Callejón, M. D. & Assaleh, M. S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *EARI*, 9, <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Ballesteros-Colino, T. (2020). Sinfonía para una Educación patrimonial con perspectiva de género. En Fontal O. (Coord.), *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 71-84). Comunidad de Madrid. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_5_sinfonia_para_una_educacion.pdf
- Bennoune, K. (2019). *Informe Consejo de Derechos Humanos, 40º período de sesiones (25 de febrero a 22 de marzo de 2019)*. Organización de Naciones Unidas.
- Bennoune, K. (2021). *Informe Consejo de Derechos Humanos. 76º período de sesiones. Promoción y protección de los derechos humanos: cuestiones de derechos humanos, incluidos otros medios de mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales*. Organización de Naciones Unidas.
- Castro Calviño, L. & López Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *RIFOP*, 94(33.1), 97-114. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986246>
- de Castro Martín, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].
- de Castro Martín, P. (2020a). ¿Cómo lo hacen otros? Recorrido por las mejores prácticas en educación patrimonial. En Fontal O. (Coord.), *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 101-120). Comunidad de Madrid. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_7_como_lo_hacen_los_otros.pdf
- de Castro Martín, P. (2020b). Decálogo para la innovación desde la experiencia en el diseño e implementación de proyectos de educación patrimonial. En Fontal O. (Coord.), *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 121-137). Comunidad de Madrid. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_8_decálogo_para_la_innovación_2.pdf
- Chacón Mata, A. M. (2007). Derechos económicos, sociales y culturales. Indicadores y justicia. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 43. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.academia.edu/71971256/Derechos_económicos_sociales_y_culturales_Indicadores_y_justiciabilidad
- Chaparro, Á. & Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *RIFOP*, 33(3), 327- 346. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74264>
- Consejo de Europa. (2005, 27 de octubre). *Convenio Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad (Convención de Faro)*. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Consejo de Europa. (2007, 16 de noviembre). *Agenda Europea para la Cultura*. Consultado el 18 de julio de 2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007G1129\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007G1129(01))
- Cuenca-López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2,

- 37-45. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.academia.edu/56858205/Análisis_de_concepciones_sobre_la_enseñanza_del_patrimonio_en_la_educación_obligatoria
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J.; Martín Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/375/375-6.html>
- Domingo, M., Fontal, O. & Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Cultura-Subdirección General del Instituto de Patrimonio Cultural de España. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.libreria.culturaydeporte.gob.es/libro/plan-nacional-de-educacion-y-patrimonio_1771/
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio. En Fontal, O. (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Trea.
- Fontal, O. (2013b). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2016a). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. Consultado el 18 de julio de 2022. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. (2016b). The Spanish Heritage Education Observatory. *Cultura y Educación / Culture & Education*, 28(1), 254-266. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>
- Fontal, O. (2020). El patrimonio: de objeto a vínculo. En Fontal O. (Coord.), *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (11-25). Comunidad de Madrid. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_1_el_patrimonio.pdf
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O., Arias, B., Ballesteros-Colino, T. & de Castro Martín, P. (2022). Conceptualización del patrimonio en entornos digitales mediante referentes identitarios de maestros en formación. *Educação & Sociedade*, 43. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.255396>
- Fontal, O. & Ceballos, S. (2021). Heritage education in teacher education and training. En Gómez-Carrasco, C. J.; Miralles Martínez, P. y López-Facal, R. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 309-330). Peter Lang.
- Fontal, 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), 79-94. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(3), 483-500. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O. & Marín-Cepeda, S. (2020). La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. *OBETS*, 15(1), 137-158. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.05>

- Fontal, O. & Martínez-Rodríguez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 69-89. Consultado el 18 de julio de 2022. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O.; Martínez-Rodríguez, M.; Ballesteros-Colino, T. & Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística: un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *RIFOP*, 35(96), 3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- Fontal, O., Sánchez, I. & Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas. Museus e estudos interdisciplinares*, 8(1), 1-18. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Gobierno de España (2015). *Planes Nacionales de Patrimonio Cultural*. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.libreria.culturaydeporte.gob.es/libro/planes-nacionales-de-patrimonio-cultural_1763/
- Gobierno de España (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación profesional. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2022/270122-Documento%2024%20propuestas.pdf>
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 19-28.
- Johnston, C. (2017). Reconociendo el vínculo entre la significación social y las prácticas en torno al patrimonio cultural. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 2(2). Consultado el 18 de julio de 2022. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/885/Johnston-Reconociendo%20el%20v%C3%ADculo%20entre%20la%20significaci%C3%B3n%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Juanola, R. & Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 105-136). Trea.
- Kampouroupolou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I., & Stefos, E. (2014). Art Education and Creations of Artistic Forms. Students' Views on the Course and Its Combination with Cultural Heritage. *Review of European Studies*, 6(7).
- Leguina, J. & Baquedano, E. (2000). *Un futuro para la memoria. Sobre la administración y disfrute del Patrimonio Histórico Español*. Visor.
- Lucas, L. & Delgado-Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de ciencias sociales: un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE*, 18(1), 27-45. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Lucas, L. & Estepa, J. (2016). Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza. En Molina-Puche, S., Escribano-Miralles A. & Díaz-Serrano, J. (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (89-100). Universidad de Murcia. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- 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. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1212386>
- López Fernández-Cao, M., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez Rodríguez, D., Fontal Merillas, O. & Marfil Carmona, R. (Eds.) (2022). *Libro Blanco. Especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual*. SEA. Sociedad para la Educación Artística.

- Marchán, J. (2010, 1-2 de febrero). *Derechos culturales: La práctica des Comité de derechos económicos, sociales y culturales. Documento de trabajo. Para una puesta en marcha de los derechos culturales. Naturaleza, apuestas y desafíos* [seminario]. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, en asociación con la Organización Internacional de la Francofonía y la UNESCO, en colaboración con el Observatorio para la diversidad y los derechos culturales. Organización de Naciones Unidas. Ginebra, Suiza.
- Martínez-Rodríguez, M. & Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education, *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W. (2002). Effects of Art Education in Secondary Schools on Cultural Participation in Later Life. *Journal of Art & Design Education*, 16(3). <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00093>
- Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, Organización Internacional de la Francofonía & UNESCO. (2007). *Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales*. Consultado el 18 de julio de 2022. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Observatorio Vasco de la Cultura. (2019). *Derechos Culturales*. Gobierno Vasco. Departamento de cultura y política lingüística. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/keb_eskubide_kulturalak_2019/es_def/adjuntos/informe-derechos-culturales-2019.pdf
- Ocal, T. (2016). Necessity of Cultural Historical Heritage Education in Social Studies Teaching. *Creative Education*, 7(3). 10.4236/ce.2016.73039
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de Naciones Unidas. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Organización de Naciones Unidas. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- ONU (2009, 21 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Organización de Naciones Unidas.
- ONU (2015, 25 de septiembre). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Parlamento Europeo (2006, 18 de diciembre). *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo*. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Parlamento Europeo (2018, 11 de diciembre). *Nueva Agenda Europea para la Cultura*. Consultado el 18 de julio de 2022. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0499_ES.pdf
- Salido-López, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/54655/50993>
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].

- UNESCO (2001, 2 de noviembre). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- UNESCO (2003, 17 de diciembre). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://ich.unesco.org/es/convención>
- UNESCO (2005, 20 de octubre). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/convencion-proteccion-y-promocion-diversidad-expresiones-culturales>
- Unión Europea (2007, 14 de diciembre). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión europea*. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2007-70004>