

La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal¹

Heritage Education in the curricula of Social Sciences in Spain and Portugal

HELENA PINTO*²

mhelenapinto@gmail.com

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE**

smolina@um.es

**Universidad de Minho, Portugal*

*** Universidad de Murcia, España*

Resumen:

En los últimos años, varios países europeos han modificado sus currículos escolares. Ese ha sido el caso de España, en la que en diciembre de 2013 se aprueba la LOMCE, y Portugal, que desde el año 2012 está introduciendo cambios en su plan de estudios a través de las Metas Curriculares. Estas modificaciones han afectado, lógicamente, también a la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que nos ha llevado a plantearnos si los nuevos currículos han supuesto una mejora en el tratamiento dado a la educación patrimonial. En particular, nos hemos centrado en estudiar el caso de la Educación Primaria en España y la Educación Elemental portuguesa, en las que hemos analizado cuál es el concepto de patrimonio propuesto en las nuevas regulaciones, qué ámbitos del patrimonio es-

Abstract:

Over the last few years several European countries have modified their school curriculum. This is the case of Spain where in December 2013 a new curriculum (LOMCE) was passed. Since 2012 Portugal's education system has been undergoing a similar process of change through the regulation of Curricular Outcomes. These reforms have affected the Social Sciences plans and, eventually, teaching and learning practices. This has led us to inquire whether or not the new plans involve an improvement regarding how heritage education is dealt with, in particular in Spanish Primary Education and Portuguese Elementary Education. We seek to analyse what the conceptualisation of heritage proposed in the new regulations is, what heritage areas are being prioritised, and

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria" (referencia 18951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

2 **Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Helena Pinto. Agrupamento E. Vale de S. Torcato. Rua Barão de S. Torcato, 860. 4800-868 S. Torcato - Guimarães (Portugal)

tán siendo priorizadas, y qué objetivos son perseguidos por la educación patrimonial en estos nuevos textos legales. Para contestar estas preguntas realizamos un análisis de contenidos del currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia (utilizado como ejemplo de los currículos autonómicos españoles), y de su homólogo portugués, para más tarde proceder a su comparativa. Los resultados destacaron que hay un desfase significativo entre el potencial didáctico del patrimonio para la enseñanza de las ciencias sociales, y su presencia en las directrices de los planes de estudios analizados. Independientemente de algunas diferencias entre los datos de los documentos españoles y portugueses, en ambas situaciones subsiste una visión limitada y parcial de la educación patrimonial.

Palabras clave:

Educación Patrimonial; Ciencias Sociales; cambios curriculares; nueva ley de educación española; metas curriculares en Portugal.

what goals are pursued through heritage education in these new regulatory texts. In order to answer these questions a content analysis of the documents was carried out, as well as a comparative analysis of Spanish (focusing on the case of Murcia as an example of the Spanish territory) and Portuguese sceneries. The results here highlighted reveal that there is a significant gap between the didactic potential of heritage in social sciences subjects, and its presence in the curriculum guidelines. Leaving aside some differences between Spanish and Portuguese official documents, both approaches are underlined by a limited and partial view of heritage education.

Key words:

Heritage education; social sciences; curriculum changes; new Spanish education decree; Portuguese curricular outcomes.

Résumé:

Au cours des dernières années, certains pays européens ont modifié leurs programmes éducatifs. Cela a été le cas de l'Espagne qui a adopté la LOMCE en décembre 2013 ainsi que du Portugal qui a introduit des changements dans son plan d'études à travers des objectifs du programme dès 2012. Ces modifications ont logiquement aussi touché l'enseignement des Sciences Sociales, ce qui nous a amené à nous demander si les nouveaux programmes ont donné lieu à des améliorations dans l'éducation au patrimoine. Nous nous sommes particulièrement intéressés à l'étude du cas de l'Enseignement Primaire en Espagne et de l'Éducation Élémentaire Portugaise. Nous avons analysé quel est le concept de patrimoine proposé dans les nouveaux programmes éducatifs, quels domaines du patrimoine ont été privilégiés et quels objectifs ont été atteints par l'éducation patrimoniale dans ces nouveaux textes légaux. Pour répondre à ces questions, nous réalisons une analyse des contenus du programme de l'Enseignement Primaire de la Région de la Murcie (utilisé comme exemple des programmes éducatifs des communautés autonomes en Espagne), et de son homologue Portugais, pour ensuite réaliser une étude comparative. Les résultats ont mis en évidence qu'il y a un déphasage significatif entre le potentiel didactique du patrimoine pour l'enseignement des sciences sociales et sa présence dans les directives des plans d'études analysées. Bien qu'il y a des différences entre les données des documents Espagnol et Portugais, dans les deux cas, il subsiste une vision limitée et partielle de l'éducation au patrimonial.

Mots clés:

Éducation Patrimoniale; Sciences Sociales; changements du programme éducatif; nouvelle loi d'éducation Espagnole; objectifs du programme au Portugal.

Fecha de recepción: 8-10-2014

Fecha de aceptación: 31-1-2015

Introducción

Es un hecho de sobra conocido que, en los currículos educativos tradicionales, la enseñanza de las ciencias sociales (y particularmente la geografía y la historia) se centraba casi en su totalidad en la presentación a los alumnos de la herencia nacional, y mostraban la historia como un cuerpo de información recibida para ser aceptada y memorizada (Carretero, 2007); una enseñanza en la que las “fuentes primarias” sólo se utilizaban ocasionalmente para estimular la curiosidad y el interés, o para ilustrar casos específicos. En relación a esto último, se trata de un hecho que todavía se puede observar en los currículos actuales, en los que el uso de fuentes patrimoniales en la enseñanza no es tan frecuente como sería deseable. Para que esto se haga sistemáticamente es necesario promover la educación patrimonial a un nivel fundamentado: proporcionar recursos y actividades desafiantes, utilizar fuentes patrimoniales destinadas a contribuir al desarrollo de la comprensión de los conceptos históricos por los alumnos (Pinto, 2011, 2013) y la interpretación de los productos culturales, sociales y económicos de los diversos grupos en sus comunidades.

La capacidad de integrar en un contexto diversos elementos de un lugar, de una región, o del mundo, implica la relativización de la importancia del lugar en el que uno vive para ampliar la conciencia de ciudadano del mundo. Para ello es necesario el desarrollo de experiencias de aprendizaje que permitan pensar el espacio -observar, preguntar, buscar información, comunicar ideas- y ser capaz de actuar en él. Vivimos en espacios multidimensionales y tomamos conciencia de ello en una amplia variedad de contextos. Este enfoque puede también estimular en los alumnos el aprendizaje de asuntos distantes en el tiempo, ya que la representación del tiempo histórico parece ser más comprensible para los adolescentes cuando están en contacto directo con los vestigios del pasado. Varias investigaciones de educación en museos y en la área de Educación Histórica han revelado la posibilidad de desarrollar la noción de temporalidad histórica en los alumnos a través de la acción mediadora de los objetos de la cultura material (Cooper, 2002; Cainelli, 2006; Nakou, 2003; Schmidt y García, 2007; Pinto, 2011, 2013). Así la realización de actividades relacionadas con el patrimonio histórico y cultural de una comunidad pueden fomentar el aprendizaje de los conceptos históricos, lo que implica no sólo la comprensión de las situaciones del

pasado presentadas por expertos, sino también el experimento de procedimientos metodológicos (Ashby, Lee y Shemilt, 2005) que permitan a los alumnos la interpretación de fuentes históricas diversas.

No obstante, no cabe duda que la introducción de este tipo de experiencias de aprendizaje en el contexto de la educación formal precisa, en un primer estadio, de su plasmación clara y directa en los currículos educativos, pues es la mejor manera de que esa educación patrimonial logre “carta de naturaleza” y deje de ser vista, por parte de muchos agentes educativos, como algo más propio (cuando no privativo) de la educación no formal (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007). En este sentido, el reciente cambio producido en el currículo español (la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, conocida por sus siglas como LOMCE) nos ha llevado a preguntarnos hasta qué punto tiene presencia el patrimonio en los nuevos planes de estudio y, en particular, en el relacionado con la Educación Primaria, pues es el que actualmente se encuentra más avanzado en su redacción y aprobación (el de Secundaria, actualmente, todavía se encuentra en fase de borrador). De igual modo, haciéndonos eco de lo planteado por Fontal Merillas, nos hemos interesado en observar qué conceptualización del patrimonio se propone en el nuevo decreto de Primaria, qué ámbitos patrimoniales se está priorizando, y qué finalidades se persiguen a través de la educación del patrimonio en esos nuevos textos legales (Fontal, 2011: 37). Para intentar dar respuesta a esas preguntas, hemos optado por realizar una investigación basada en la metodología de análisis de contenidos, centrándonos en esta ocasión en los contenidos manifiestos (Piñuel, 2002), en la cual, para dimensionar y contextualizar la situación del nuevo currículo de Educación Primaria, se ha procedido a realizar una comparativa con el caso portugués, que en fechas recientes también ha sufrido una reforma en sus currículos escolares.

Marco teórico: la educación patrimonial y la enseñanza de las ciencias sociales en ámbitos de educación formal

Según el estudio *Youth and History* (Angvik y Borries, 1997), las fuentes históricas que los jóvenes europeos consideran más fiables son los museos / lugares históricos y los documentos, aunque revelen más satisfacción por los primeros. Sin embargo, el aprendizaje más recurrente

en sus clases de historia se centra en la dimensión factual: conocer los principales hechos de la historia (Pais, 1999).

La 'mirada' educativa sobre el patrimonio es esencial para entender los procesos de valoración y apropiación simbólica del patrimonio por los individuos, relacionando la teoría y la práctica (Calaf, 2006), no obstante, el patrimonio es una realidad multifacética, siendo también múltiples las miradas hacia él. Por otra parte, las técnicas y los procedimientos utilizados por la educación patrimonial, ajustables a contextos formales o no formales de educación, podrían estar regulados por un conjunto de criterios con dimensión multidisciplinar (Fontal, 2003), relacionando las didácticas de las ciencias sociales y la educación artística y en museos. Según Estepa y Cuenca, debemos establecer criterios básicos relativos a la inclusión del patrimonio en el currículo "partiendo de *para qué* educamos en patrimonio, *qué* formación patrimonial hemos de promover y *cómo* la desarrollamos y la evaluamos/valoramos" (2006: 53). El conocimiento de este legado estimula la conciencia crítica hacia nuestras creencias e identidades, así como en relación con otras culturas. Por tanto, la selección de los contenidos a enseñar debe basarse en un análisis crítico profundo desde el punto de vista epistemológico de cada una de las asignaturas involucradas. En cuanto a la metodología, los autores citados consideran la investigación escolar como el enfoque metodológico más adecuado para propiciar de aprendizajes de carácter significativo, donde destaque la exploración e investigación del entorno, partiendo de problemas cercanos a los intereses de los alumnos, indagando diversas fuentes y llegando a conclusiones sobre los problemas planteados inicialmente: este debe ser el eje del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula.

De manera que no cabe duda que el patrimonio es una perfecta y tangible conexión del alumno con el pasado, y que puede y debe ser considerada como una importante fuente primaria a utilizar en las aulas. Una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, permite potenciar la conciencia crítica y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

A todas luces, el patrimonio no hace más que ofrecer ventajas y facilidades para la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, las

menciones al patrimonio en los distintos currículos educativos españoles, aunque han ido en aumento desde los años 70 (basta ver el análisis que de la Ley General de Educación, LOGSE y LOE realiza Fontal: 2003 y 2011), continúan siendo muy limitadas y parciales en la todavía vigente LOE (2006), el patrimonio sigue estando vinculado, principalmente, con la competencia artística y cultural y desde propuestas relacionadas con las obras y manifestaciones artístico-culturales de la propia región o del estado, y las referencias al patrimonio raramente se encuentran relacionadas con la formación cívica y ciudadana (González, 2011). Una situación que, al parecer, no ha sido privativa del caso español: en Portugal, la *Lei de Bases do Sistema Educativo* menciona en su artículo 3º, línea a), que:

El sistema educativo se organiza de forma a contribuir a la defensa de la identidad nacional y el refuerzo de la fidelidad a la matriz histórica de Portugal a través de la concienciación hacia el patrimonio cultural de los portugueses en el ámbito de la tradición universalista europea y la creciente interdependencia y necesaria solidaridad entre todos los pueblos del mundo (Pires, 1987).

Lo que supone que a nivel de educación formal se encuentra presente, como queda señalado en este extracto, la asociación del patrimonio cultural y las ideas de identidad y de conciencia histórica y patrimonial. Este mensaje tiene implícita la posibilidad de una pluralidad de enfoques sobre el tema del patrimonio cultural en el ámbito de los currículos de los distintos niveles educativos, pero también supone una visión parcial del mismo, al unirlo indefectiblemente a la identidad nacional portuguesa (aunque no de manera exclusiva).

Evidentemente, parece que ha existido un considerable desfase entre el tremendo potencial que muestra el patrimonio como elemento formativo para las ciencias sociales, y su presencia en los currículos educativos que han estado vigentes hasta el momento. Ahora bien, cabe preguntarse si en el nuevo currículo español se ha tenido en cuenta esta situación y se ha obrado en consecuencia, o si por el contrario se mantiene esta visión limitada y parcial del patrimonio. Y de igual modo, en lo relativo al tratamiento de la educación patrimonial en esos nuevos currículos, si el caso español es similar al de otros países europeos o se trata de una triste excepción.

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones, hemos procedido a realizar un análisis comparado del nuevo decreto de Educación Primaria de la Región de Murcia (Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que supone una aplicación concreta de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) y la nueva normativa curricular portuguesa que afecta al *Ensino Básico* (*Despacho n.º 17169/2011* de 23 de diciembre).

Como señalábamos anteriormente, hemos seleccionado el caso de Educación Primaria porque es, a día de hoy, la normativa que se encuentra más avanzada en su redacción: no olvidemos que este curso 2014-2015 es el primero en el que se va a aplicar la LOMCE, mientras que su aplicación en secundaria se ha pospuesto, por lo que actualmente el decreto de Secundaria se encuentra todavía en borrador.

Dejando de lado las reformas referidas a aspectos de organización y administración escolar, la LOMCE ha supuesto una serie de cambios significativos en cuanto a la estructuración de las enseñanzas en general y de las ciencias sociales en particular. Como es bien sabido, con esta nueva reglamentación la organización curricular de las áreas de conocimiento ha pasado de diferenciar entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, a estructurarse en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Por otro lado, las competencias básicas han pasado de las ocho existentes anteriormente a siete (comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales). En lo relativo a la enseñanza de las ciencias sociales, desaparece el área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, en la que se impartían, de manera conjunta, los contenidos propios de ciencias sociales y los de ciencias naturales (De Pro y Miralles, 2009), para crear, en su lugar, dos áreas diferenciadas: la de Ciencias Naturales y la de Ciencias Sociales. En esta última, los contenidos se han agrupado en cuatro bloques. En el primero, de contenidos comunes, se recogen los aspectos procedimentales y actitudinales que se han de tener en cuenta en el desarrollo de todas las unidades didácticas que se impartan a lo largo del curso. En el segundo bloque, denominado "El mundo en que vivimos", se recogen los contenidos de índole geográfico. Aparece un tercer bloque denominado "Vivir

en sociedad”, en el que se analizan colectivos, espacios y normas de sociabilidad, la vida económica, la población y la cultura. El cuarto y último bloque, denominado “Las huellas del tiempo”, es el destinado a la enseñanza de la historia.

En principio, es en esta área de Ciencias Sociales, y en particular en este último bloque de contenidos donde, al menos a priori, se habrían de encontrar las principales referencias al patrimonio, pues no en vano en la introducción del anexo dedicado a la citada área, cuando se presenta el cuarto bloque de contenidos se afirma:

Es importante que el alumnado desarrolle la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado y que valore la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar (CARM, 2014, p. 33107)

No obstante, en las próximas páginas analizaremos hasta qué punto esas referencias al patrimonio son más o menos numerosas, y de qué manera se concretan.

Por otro lado, hemos seleccionado el caso de Portugal como elemento comparativo por su también reciente modificación del marco curricular, que en muchos aspectos, se asemeja con las propuestas de la LOMCE.

En efecto, en Portugal, relativamente al *Ensino Básico* (universal, obligatorio y gratuito, que tiene una duración de nueve años en tres ciclos secuenciales) el Ministerio de Educación y Ciencia ha venido implementando desde 2012 nuevos documentos normativos -*Metas Curriculares*- que identifican los aprendizajes esenciales a realizar por los alumnos en estos ciclos de enseñanza, siendo organizadas cada año por dominios (correspondientes a los temas del plan de estudios de historia y de las directrices curriculares de geografía), estando estos divididos en subdominios que se enumeran en objetivos generales, que a su vez se especifican en los descriptores.

Con la derogación del *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Abrantes, 2001) mediante el *Despacho n.º 17169/2011* de 23 de diciembre, las *Metas Curriculares* continuadoras de los planes de estudio (implementados desde 1991) han fortalecido aún más la importancia de los contenidos que los alumnos deben aprender.

El primer ciclo de educación básica ha conocido nuevas matrices curriculares a través del *Decreto-Lei n.º 91/2013*, de 10 de julio, pero con res-

pecto al área curricular de *Estudo do Meio* sigue vigente el plan de estudios establecido por el Ministerio Educación en 1998. En este documento se presenta el *Estudio do Meio* como un área en la que concurren conceptos y métodos de diversas asignaturas científicas, como la historia, la geografía, las ciencias naturales, o la etnografía, intentando contribuir a la progresiva comprensión de las interrelaciones entre la naturaleza y la sociedad.

En cuanto al segundo ciclo de educación básica, las *Metas Curriculares de Historia e Geografía de Portugal* (2013) identifican el aprendizaje esencial a realizar por los alumnos de 5.º y 6.º grado, teniendo por base los contenidos y directrices del plan de estudios de *Historia e Geografía de Portugal* (1991) para el segundo ciclo de educación básica, a fin de proporcionar a los alumnos un primer contacto con las herramientas y los conceptos específicos de las asignaturas de historia y geografía, ya que la transmisión y el uso del conocimiento requiere una comprensión de algunos procedimientos tales como el tratamiento del tiempo y del espacio, la integración de los actores y sus decisiones en contextos específicos, la comparación entre diferentes contextos temporales, o la comunicación del conocimiento histórico y geográfico.

En el sistema curricular portugués, la Historia y la Geografía son asignaturas obligatorias e independientes en el tercer ciclo de la educación básica. Las *Metas Curriculares de Geografía* para el tercer ciclo de educación básica identifican los aprendizajes esenciales realizados por los alumnos de 7.º, 8.º y 9.º grado, afirmadas en los contenidos de las directrices curriculares de geografía para el tercer ciclo (2002), y las *Metas Curriculares de Historia* procuran, con base en el plan de estudios de historia para el tercer ciclo de educación básica (1991), definir los contenidos fundamentales, científicamente actualizados, que deben enseñarse a los alumnos, constituyendo un objeto clave en la estructuración de la enseñanza de historia y un referente para los miembros de la comunidad educativa. Presentan objetivos que implican, en la mayoría de los casos, operaciones relacionadas con la adquisición de información (conocer) y la integración de esta información (comprender).

En definitiva, hemos llevado a cabo un análisis de la presencia del patrimonio en la nueva reglamentación curricular (centrándonos en el caso específico de Murcia, aunque pensamos que puede servir de perfecto ejemplo para el resto del territorio español: no en vano, como hemos demostrado en otros trabajos, las diferencias entre los currículos autonómicos es realmente escaso: Molina y Calderón, 2009) siguiendo la

línea trazada por otros trabajos que hicieron lo mismo con la LOE y sus concreciones autonómicas (Aranda, del Pino y Montes, 2010; Ferreras, Estepa y Wamba, 2010; Fontal, 2011; González, 2011), y añadiendo a ello una visión curricular comparativa como la realizada en estudios como los realizados por Cuenca (2008) en el caso de los currículos de Educación Infantil de España, Italia, Francia y Portugal, o Trepát con los de Educación Primaria de Reino Unido, Francia, Italia y España (2011).

El patrimonio en los nuevos currículos de Educación Primaria en España y Portugal

Como señalábamos anteriormente, hemos optado por realizar una investigación fundamentada en la metodología de análisis de contenidos, centrándonos particularmente en los contenidos manifiestos (Piñuel, 2002). En este caso hemos comenzado realizando una búsqueda terminológica meramente cuantitativa, para luego analizar, de manera cualitativa, de qué manera y en qué contexto aparece cada uno de los términos hallados. Se trata de una manera de proceder que ya se ha llevado a cabo en trabajos semejantes, como el de González (2011) o el realizado por Ferreras, Estepa y Wamba (2010).

En nuestro caso, hemos decidido hacer la búsqueda, en todo el currículo (junto a ciencias sociales, también hemos incluido el resto de materias: valores sociales y cívicos, educación artística, lengua y literatura, ciencias naturales...) tanto directamente del término patrimonio (más exactamente, hemos realizado un rastreo usando la raíz patrim* para que se incluyera en la búsqueda patrimonio/s, patrimonial/es, patrimonialización...); como de otros términos que pueden hacer referencia indirecta al mismo y se encuentran directamente relacionados, como son: identidad, *cultur* (cultura/s, cultural/es, multicultural/es, intercultural/es), memoria (memoria/memorial), art* (arte/s, artístico/a, artista) y muse* (museo/s, museístico, museográfico).

Los resultados totales se encuentran recogidos en la Tabla 1:

Tabla 1. Resultados de la búsqueda terminológica sobre patrimonio (números totales)

Término	Patrim*	Identidad	*cultur*	Memoria	Art*	Muse*
Número menciones	32	13	234	12	138	13

Como se puede observar, los términos más repetidos son los relacionados con cultura, arte y memoria, pero las menciones a patrimonio no son pocas: 32 alusiones directas al término es un número más que considerable. No obstante, se trata de números totales que, en realidad, ofrecen muy poca información, y que pueden inducir a error: las 234 menciones a términos que incluyen la raíz cultura son muchos porque aparecen dentro del conjunto todas las alusiones a interculturalidad y multiculturalidad, y además, no son pocas las veces que se utiliza el término en contextos que poco o nada tienen que ver con aspectos patrimoniales o relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales. Por ello, se hace necesario, en un primer momento, diferenciar y señalar en qué apartado del currículo (introducción o anexo de las áreas de conocimiento) aparecen esos términos (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la búsqueda terminológica por áreas y apartados del currículo.

Término	Área de conocimiento	Resultados por área
	Ciencias Sociales	9
Patrim* (32)	Lengua y Literatura	4
	Expresión Artística	19
	Ciencias Naturales	5
Identidad (13)	Valores sociales y cívicos	8
	Parte introductoria del decreto	5
	Ciencias Naturales	3
	Ciencias Sociales	37
Cultur* (234)	Lengua y Literatura	15
	Primera Lengua extranjera	53
	Expresión Artística	16
	Educación Física	16
	Valores sociales y cívicos	7
	Español lengua extranjera	24
	Lengua comprensiva	18
	Refuerzo en comunicación lingüística	7
	Segunda lengua extranjera	28
	Introducción	4
		Lengua y Literatura
Memoria (12)	Expresión artística	1
	Español Lengua extranjera	1

Término	Área de conocimiento	Resultados por área
Art* (138)	Parte introductoria del decreto	13
	Ciencias Naturales	4
	Ciencias Sociales	10
	Matemáticas	1
	Expresión Artística	59
	Educación Física	26
	Conocimiento aplicado	25
Muse* (20)	Ciencias Sociales	9
	Expresión artística	10
	Segunda lengua extranjera	1

Este ejercicio de identificación en el currículo del apartado donde se ubican los términos buscados ofrece una serie de lecturas realmente interesantes: el hecho de que los términos relativos a patrimonio se encuentren mayoritariamente ubicados en el anexo del currículo destinado al área de Expresión artística y no en el de Ciencias Sociales es más que significativo. De igual modo, resulta muy llamativo que el término identidad no se utilice ni una sola vez en el área de Ciencias Sociales; que el área de Primera Lengua Extranjera acumule la misma cantidad de menciones a términos relacionados con cultura que la suma de las que se hacen en las áreas de Ciencias Sociales y Expresión artística; o que las referencias al arte sean tan pobres en el área de Ciencias Sociales (sólo aparecen 10 veces), en la que, en principio, se tienen que exponer contenidos referidos a historia del arte.

Con todo, esta lectura cuantitativa vuelve a ser insuficiente y, de nuevo, puede inducir a error. De hecho, si nos centramos únicamente en los resultados obtenidos en el área de Ciencias Sociales y en parte de Expresión artística, y los comparamos con los datos que se obtienen de una búsqueda de los mismos términos en los documentos portugueses (el de 2001 y las nuevas metas curriculares de 2012-14), podíamos llegar a la conclusión de que las menciones a terminología relacionada con aspectos patrimoniales en el nuevo currículo español podrían considerarse como correctas, pues son muy similares a las que pueden verse en el marco legal del país vecino.

En efecto, las cifras que ofrece la búsqueda terminológica de las asignaturas de Ciencias Sociales y de *Expressão e Educação Visual*, del *Currículo Nacional do Ensino Básico* y de las *Metas Curriculares* actuales

(Tabla 3), presentan rasgos parecidos a los observados en su homólogo español.

Es cierto que, en el caso portugués, y sobre todo en lo referido al currículo actual, las menciones al término arte/artístico y a cultura/cultural son muy superiores, duplicando en ocasiones al caso del currículo murciano. Sin embargo, las referencias directas al término patrimonio son muy parecidas; en ninguno de los currículos aparece el término memoria relacionado con las ciencias sociales –sólo una vez en *Educação Visual* y referente a memoria visual-; y las referencias a identidad son mínimas en el caso portugués y nulas en el ejemplo español.

Tabla 3. Resultados de la búsqueda terminológica en las asignaturas de ciencias sociales y de educación artística (Expressão y Educação Visual) del Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) y de las Metas Curriculares (2012-14)

Término	Área de conocimiento	Resultados por área	
		2001	2012-14
Património / patrimonial [patrim]	Estudo do Meio (1.º ciclo)	2	4
	História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)	5	7
	História (3.º ciclo)	6	2
	Geografia (3.º ciclo)	2	4
	Expressão e Educação (1.º ciclo)	12	1
	Educação Visual (2.º e 3.º ciclo)		11
Identidade	Estudo do Meio (1.º ciclo)	0	3
	História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)	2	0
	História (3.º ciclo)	0	0
	Geografia (3.º ciclo)	2	3
	Expressão e Educação (1.º ciclo)	4	0
	Educação Visual (2.º e 3.º ciclo)		2
Memória / memorial	Estudo do Meio (1.º ciclo)	0	0
	História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)	0	0
	História (3.º ciclo)	0	0
	Geografia (3.º ciclo)	0	0
	Expressão e Educação (1.º ciclo)	0	0
	Educação Visual (2.º e 3.º ciclo)		1

Término	Área de conocimiento	Resultados por área	
		2001	2012-14
Cultura / cultural [cult]	Estudo do Meio (1.º ciclo)	2	4
	História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)	10	11
	História (3.º ciclo)	16	34
	Geografia (3.º ciclo)	7	12
	Expressão e Educação (1.º ciclo)	32	2
	Educação Visual (2.º e 3.º ciclo)		11
Arte /artístico [art]	Estudo do Meio (1.º ciclo)	0	0
	História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)	2	12
	História (3.º ciclo)	3	24
	Geografia (3.º ciclo)	0	1
	Expressão e Educação (1.º ciclo)	39	0
	Educação Visual (2.º e 3.º ciclo)		13
Museu / mu-seológico [muse]	Estudo do Meio (1.º ciclo)	1	0
	História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)	1	1
	História (3.º ciclo)	1	0
	Geografia (3.º ciclo)	0	0
	Expressão e Educação (1.º ciclo)	2	0
	Educação Visual (2.º e 3.º ciclo)		4

Ahora bien, para poder analizar hasta qué punto esos términos hacen referencia realmente a aspectos relacionados con la educación patrimonial, es necesario realizar un análisis cualitativo de los mismos, tal y como llevan a cabo en trabajos Ferreras, Estepa y Wamba (2010) o González (2011), en el que el estudio del currículo se realiza mediante un análisis temático, que consiste en identificar las ideas directrices, las palabras clave o los temas centrales que aparecen en el texto.

En este sentido, el análisis temático del nuevo currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (que, como ya hemos señalado, muy probablemente suponga un caso muy semejante al resto de currículos autonómicos), ha servido para observar una serie de hechos realmente interesantes. Comenzando por el propio término patrimonio/patrimonial, los datos arrojados por el análisis son realmente significativos. En primer lugar, resulta interesante que la mayor parte de las referencias directas al mismo procedan del área de Expresión artística (19 veces: tabla 2), y no del área de Ciencias Sociales, un área que, como

se indica en su propio texto introductorio, es la encargada de mostrar la importancia que tienen los restos del pasado para el estudio de la historia. Con todo, el principal problema no reside en que la presencia de las referencias al patrimonio no se encuentren en el área de Ciencias Sociales, sino que todas las referencias que se hacen al mismo, en las tres áreas en las que el término aparece, son de tipo actitudinal: si en Ciencias Sociales se habla en términos de "...valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y valorar..." (4º curso, bloque IV, criterios de evaluación); en Lengua y Literatura se habla de "Conocimiento general de la realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural" (3º curso, bloque IV, contenidos); y en el área de Expresión artística de "Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio" (1º curso, bloque V, contenidos).

Respetar, valorar, reconocer la importancia... el patrimonio parece tener, como principal finalidad educativa formar en valores "pasivos" (respeto, aprecio, estima), pero no se le considera como un elemento con entidad suficiente para ser analizado *per se* o como instrumento para la enseñanza de la historia o la ciudadanía. Esto ya ocurría en el caso del anterior decreto de Educación Primaria, como demostró en su día González (2011), que denunciaba que en ningún momento el patrimonio se vinculaba con la formación democrática de los alumnos, la educación para la ciudadanía, el pensamiento crítico o a comprender la historicidad del presente, quedando reducido, casi en su totalidad, a ser un recurso para desarrollar la sensibilidad y la creatividad artística, algo que parece reforzarse en el decreto actual por el hecho de que, como hemos señalado en varias ocasiones, es el área de Expresión artística en la que más referencias se hace al mismo.

En este sentido, el caso portugués es muy semejante: las referencias al patrimonio se encuentran, casi en su totalidad, relacionadas con esos valores "pasivos":

Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (Programa de Estudo do Meio, 1998, p. 104);

Compreender a importância da preservação do património (Metas Curriculares, História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo E. B., 2013, p. 27);

Comprender a necessidade de preservar o património natural e promover o desenvolvimento sustentável (Metas Curriculares, Geografia, 3.º ciclo E. B., 2013, p. 26).

Sin embargo, encontramos una diferencia sustancial entre el decreto autonómico murciano y el documento portugués: en el primero no aparece ninguna referencia al uso del patrimonio como herramienta para enseñar historia, geografía o ciencias sociales: cuando se habla de fuentes para trabajar la historia se habla del cómic, del cine, de fuentes documentales, de las TIC, pero nunca se menciona ningún elemento patrimonial. Por el contrario, en Portugal, el *Currículo Nacional de Educação Básica* (Abrantes, 2001) incluía referencias explícitas al contacto directo con fuentes patrimoniales afirmando que en la educación básica todos los alumnos deben tener la oportunidad de experimentar actividades de aprendizaje de historia que impliquen:

el contacto / estudio directo con patrimonio histórico y cultural nacional y regional / local, sobre todo artístico, arquitectónico y arqueológico, a través de visitas de estudio / trabajo de campo con carácter de colección, exploración y evaluación de datos [...]

el intercambio con jóvenes de otras comunidades, culturas, religiones, etnias, especialmente de países europeos, que permita el conocimiento mutuo de la respectiva historia y patrimonio histórico-cultural, destacando las influencias mutuamente positivas. (Abrantes, 2001, p. 91)

Sin embargo, con la derogación del *Currículo Nacional do Ensino Básico* por el *Despacho n.º 17169/2011* de 23 de diciembre, las *Metas Curriculares* mientras tanto elaboradas han reforzado el papel de los contenidos que los alumnos deberán aprender, presentando objetivos que implican en la mayoría de los casos operaciones relacionadas con la adquisición de la información y su integración. No hay referencias a la utilización de fuentes para interpretar los contextos históricos estudiados; las fuentes sugeridas implícitamente sólo sirven para ilustrar conocimientos ya que demandan que el alumno sepa “Identificar diferentes tipos de património” e “Identificar medidas de preservação do património” (Metas Curriculares, História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo E. B., 2013, p. 27). Ya en el documento de las *Metas Curriculares de Educação Visual (2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico)* hay referencias a

la conceptualización del patrimonio, alegando que los alumnos deben “Comprender o conceito de património” e “Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico.” (Metas Curriculares, Educação Visual, 2.º e 3.º ciclo E. B., 2012, p. 9).

No se trata de la única diferencia existente entre ambos currículos en el que se puede observar el mejor uso que hacen de los elementos patrimoniales en el país vecino: mientras que en el currículo autonómico murciano no aparece ni una sola mención al patrimonio inmaterial -ni siquiera en el área de Expresión artística, en el que las referencias a, por ejemplo, las danzas tradicionales, no llevan aparejada mención alguna a este tipo de elementos patrimoniales al cual pertenecen-; en el currículo portugués sí que aparecen menciones directas. Así, entre las *Metas Curriculares de História* se encuentra “Enumerar aspetos do património material e imaterial legados pelos romanos no atual território nacional” (Metas Curriculares, História, 3.º ciclo E. B., 2013, p. 7); e “Identificar no espaço português vestígios materiais e imateriais da cultura muçulmana” (Metas Curriculares, História, 3.º ciclo E. B., 2013, p. 9). También el documento de las *Metas Curriculares de Educação Visual* pretende que los alumnos sean capaces de “Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, material, imaterial, etc.)” (Metas Curriculares, Educação Visual, 2.º e 3.º ciclo E. B., 2012, p. 20).

Con excepción del último ejemplo citado, el análisis de los términos que pueden estar asociados al patrimonio sin que haya un uso directo a ese vocablo no ofrece una visión más halagüeña. Comenzamos con el uso que se hace en el currículo de las voces memoria e identidad: el análisis de las mismas demuestra que no están relacionadas, en modo alguno, con la educación patrimonial.

Las doce ocasiones en las que aparece reflejado el término memoria en el texto legal lo hace bien mencionando la memoria anual de los centros escolares, bien en su acepción de facultad psíquica (“...reproduce de memoria textos breves...”), pero nada que ver con los “lieux de mémoire” (Nora, 1984) relacionados con la selección de elementos patrimoniales. También en el documento portugués la única referencia a memoria es sobre memoria visual.

De igual modo, las trece menciones al término identidad, que se reparten entre las áreas de Ciencias Naturales y Valores sociales y cívicos no tienen nada que ver con las identidades culturales o las colectivas

que tan relacionadas están con el concepto de patrimonio, sino con la construcción de la identidad personal. Así, en Ciencias Naturales, todas las veces que aparece este término es en el contenido del bloque 2 “Conocimiento de sí mismo y los demás. La identidad y la autonomía personal”.

En el caso portugués, una vez más, la situación es distinta, pues aunque pocas, sí que aparecen varias referencias al término identidad en el que ésta se relaciona con el patrimonio. Así, en *Estudo do Meio (1.º ciclo do Ensino Básico)*, y en *Geografia (3.º ciclo do Ensino Básico)*, se menciona la idea de identidad territorial: “Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes” (Programa de Estudo do Meio, 1998, p. 103); y “Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo” (Metas Curriculares, Geografia, 3.º ciclo E. B., 2013, p. 14). Ya en el documento de las *Metas Curriculares de Educação Visual* está implícita la idea de la identidad social en ámbito local al pretender que el alumno sea capaz de “Distinguir a importância do património artístico, cultural e natural de cada região, para a afirmação da identidade de cada uma” (Metas Curriculares, Educação Visual, 2.º e 3.º E. B., 2012, p. 9).

En cuanto al vocablo cultura (que en nuestra búsqueda ha incluido también “derivaciones” como sociocultural, intercultural o multicultural), pese a que nos ha ofrecido una enorme cantidad de resultados, en realidad han sido muy pocos en los que se puede relacionar clara y directamente cultura y patrimonio. Es cierto que, en un sentido amplio, casi todas las referencias a la importancia de conocer la cultura de un país (que es como suele aparecer en las áreas de Primera y Segunda lengua extranjera, Español lengua extranjera, Lengua comprensiva y Refuerzo en comunicación lingüística: “aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía, costumbres, valores, creencias y actitudes...”), o cuando se menciona la necesidad de “Conocer la variedad lingüística de España y del español como fuente de enriquecimiento cultural” (área de Lengua y Literatura, 2º curso, bloque 4, criterio de evaluación 6), se hace referencia, aunque sea de modo indirecto, a aspectos que incluyen elementos patrimoniales. No obstante, en sentido estricto, son muy pocas las veces en las que se puede observar que se ha intentado buscar esa ligazón directa del término con aspectos propios de la educación

patrimonial. Se trata de casos como el del criterio de evaluación número 3 del bloque 4 de 3º curso de Ciencias Sociales: “Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura apreciando la herencia cultural”; el contenido “Conocimiento general de realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural” (Lengua y Literatura, 3º curso, bloque 4); el estándar de aprendizaje “Interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural” (Expresión musical, 4º curso, bloque 2); o el también estándar de aprendizaje del área de Educación Física “Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte” (4º curso).

En este sentido, las menciones en las que el término cultura se encuentra relacionado directamente con aspectos propios de la educación patrimonial, nos muestran un lado positivo y otro que no lo es tanto. Es cierto que no son demasiados, pero se encuentran repartidos en varias áreas de conocimiento, lo que demuestra, una vez más, el enorme potencial educativo del patrimonio a nivel multidisciplinar (Fontal, 2006). Sin embargo, y esto es mucho menos positivo, las menciones a la cultura vuelven a ser, una vez principalmente actitudinales: “reconoce y acepta otras culturas”, “Valorar la diversidad cultural, social, política y lingüística del Estado español, respetando las diferencias...”. En este caso, el problema no es privativo del caso español. En los documentos portugueses la situación es semejante: “... os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem...” (Programa de Estudo do Meio, 1998, p. 102); “Reconhecer marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses na Península Ibérica, salientando os principais contributos (técnicos e culturais) destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares” (Metas Curriculares, História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo E. B., 2013, p. 5); “Reconhecer o papel e a influência do património na sociedade” (Metas Curriculares, Educação Visual, 2.º e 3.º ciclo E. B., 2012, p. 9).

En cuanto a las referencias realizadas al término arte y sus derivados (artístico, artista), en este caso observamos un hecho muy interesante. La mayor parte de los ejemplos encontrados se encuentran, como ya vimos, en el área de Expresión artística, con 59 ejemplos. De ellos, sólo

en 16 ocasiones se habla con elementos que podríamos relacionar con el patrimonio, como es el caso del estándar de aprendizaje “Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico”, o el contenido “Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio”. De nuevo, lo que se prima es la enseñanza en valores.

Centrándonos en las referencias que se hacen al término en el área de Ciencias Sociales (que son muy pocas, únicamente diez), se observa otra situación interesante: en la mitad de las ocasiones que se menciona el vocablo (cinco en total) se puede observar claramente la ligazón arte-patrimonio-cultura, particularmente. Se trata del estándar de aprendizaje “Describe los principales movimientos artísticos y culturales de las edades Media y Moderna en España, incluyendo sus representantes más significativos”, que se repite en el bloque IV en los cursos 5º y 6º; y del estándar de aprendizaje prioritario núm. 18 de 6º curso “Describe los principales movimientos artísticos y culturales de Edad Contemporánea en España citando a sus representantes más significativos”. En ambos casos sí que se busca el aprendizaje de conceptos (y no simplemente valores), y en ello encontramos, posiblemente, el mejor ejemplo de lo que podría ofrecer la educación patrimonial en Educación Primaria (curiosamente, para la enseñanza de la historia del arte, que tanto defiende Fontal, 2003). Sin embargo, una vez más se observa que, también en este caso, el currículo portugués hace un mejor tratamiento de estos contenidos que su equivalente español: las citas son más numerosas y relacionan abiertamente arte y patrimonio. En efecto, las referencias a arte / artístico surgen después de las referencias a cultura y a veces en la misma frase, concretamente en los documentos de las *Metas Curriculares de Historia e Geografía de Portugal (2.º ciclo do Ensino Básico)* e *História (3.º ciclo do Ensino Básico)*. Sin embargo, esta cantidad (cf. Tabla 3) no implica una diversidad de experiencias educativas o el uso de fuentes patrimoniales cruzadas con otras fuentes para interpretar y comprender los contextos históricos, no obstante predominan los vocablos «conocer» y «caracterizar», que revelan una preocupación por los contenidos a enseñar. Se trata de casos como:

Caracterizar as primeiras manifestações artísticas dos primeiros grupos humanos, localizando vestígios de arte rupestre na Península Ibérica (*Metas Curriculares, História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo E. B., 2013, p. 5*);

Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura) (Metas Curriculares, História, 3.º ciclo E. B., 2013: 14);

Distinguir as principais correntes estéticas que marcaram a evolução nas artes [nas primeiras décadas do século XX] (Metas Curriculares, História, 3.º ciclo E. B., 2013, p. 24);

Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (Metas Curriculares, Educação Visual, 2.º e 3.º ciclo E. B., 2012, p. 20).

Un caso diametralmente opuesto es el del último de los términos analizados, el de museos. En este caso, el decreto autonómico murciano, con 20 citas, se encuentra muy lejos de las normativas portuguesas, que en total no suman más de cinco menciones (cf. Tabla 3). En el caso portugués, las referencias se relacionan con las *Metas Curriculares de Educação Visual*, donde el enfoque surge como contenido relacionado con un objetivo de aprendizaje, ya que el estudiante debe “Analisar o conceito de museu, no âmbito do espaço, da forma e da funcionalidade”, “Distinguir o conceito de museu do conceito de coleção” e “Identificar as diferentes tipologias de museus de acordo com a natureza das suas coleções.” (Metas Curriculares, Educação Visual, 2.º e 3.º ciclo E. B., 2012, p. 20). En el caso murciano, las citas al término se reparten, casi a partes iguales, entre las áreas de Ciencias Sociales (9 veces) y Expresión artística (10). En ambas áreas esas menciones a los museos se encuentran totalmente relacionadas con aspectos propios de la educación patrimonial, pero una vez más, se puede observar que la finalidad que se busca no es la de enseñar contenidos o procedimientos, sino formar en actitudes. Los ejemplos son más que significativos: en Ciencias Sociales podemos ver el criterio de evaluación “Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural” (3º curso, bloque IV); y el estándar de aprendizaje “Asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo, un resto arqueológico o un edificio de interés histórico o artístico” (4º curso, bloque IV). En Expresión artística el contenido “Disfrute con las obras de arte que podemos encontrar en visitas reales y virtuales a museos y exposiciones” (5º curso, bloque 5) y el estándar de aprendizaje “Aprecia y disfruta las posibilidades que ofrecen los museos y las exposiciones virtuales” (también de 5º curso, bloque V). De manera

que, cuando se habla de museos, parece ser más importante concienciar al alumno cómo ha de comportarse en ellos y hacerles ver que allí se puede apreciar y disfrutar la cultura, que mostrar que en estos se puede ampliar lo aprendido en clase.

Conclusiones

A todas luces, las propuestas para mejorar la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales a través de la enseñanza del patrimonio, no han tenido el eco esperado en la redacción de los nuevos currículos, donde se habla de patrimonio, pero de una manera muy superficial y, una vez más (pues en los currículos anteriores ya se había observado los mismos problemas: Fontal, 2011; González, 2011) poco adecuada.

No se trata de un problema privativo de España, pues en Portugal los currículos incluyen el estudio del patrimonio histórico y cultural, pero no atribuyen el tema a un área curricular específica. Si en el contexto actual no hay lugar a la integración de la educación patrimonial como materia curricular autónoma, y dada la transversalidad que la caracteriza, en resultado de la heterogeneidad inherente al patrimonio (de lo material a lo intangible, de lo cultural a lo natural, de lo inmóvil hasta el móvil...), parece muy pertinente la aproximación a las fuentes patrimoniales en las ciencias sociales.

Si bien es cierto que los amplios currículos de las ciencias sociales no ceden mucho tiempo para el detalle, para la perspectiva local, para la discusión y la argumentación, también es posible, a través de la selección de temáticas que pueden ser exploradas en el ámbito de la historia local, introducir el patrimonio de forma interesante y apropiada al currículo, utilizando, por ejemplo, un museo local especializado o generalista, o sitios históricos cercanos a la escuela. Es posible enseñar y aprender desde lo local hacia el marco nacional e incluso internacional, analizando las fuentes locales como microcosmos. Al mismo tiempo, la historia local ofrece oportunidades para explorar cuestiones acerca de la identidad y el proceso de investigación histórica (Cooper, 2002; Cainelli, 2006). Los documentos curriculares no individualizan los contenidos de la historia local, pero señalan conexiones posibles en las situaciones de aprendizaje, dejando a la discreción de los profesores su aplicación. Sin embargo, muchos profesionales de educación nunca han tenido con-

tacto previo (ni formación específica) con metodologías de enseñanza en estas áreas. Sería importante que reflexionasen más acerca de qué y cómo aprenden los alumnos en sus clases, cómo se relacionan con el pasado a través de la interpretación de los rastros del pasado. La formación de profesores del área de didáctica de las ciencias sociales también podría enriquecerse con formación continua en el ámbito de educación patrimonial (Fontal, 2003; Calaf, 2006).

Aunque la mayoría de las situaciones de enseñanza acontecen en el aula, algunas de las más productivas en cuanto al aprendizaje de los alumnos se llevan a cabo al aire libre en sitios históricos, museos e incluso en el entorno de la escuela. Reconocer este potencial es también un desafío para la investigación en educación, ya que implica la atención a las formas como aprenden los alumnos en diferentes contextos y al tipo de aproximación más adecuado para desarrollar, por ejemplo, la 'lectura' de los vestigios arqueológicos, edificios, objetos de museos o relatos orales, sin perder de vista su inclusión en un proceso de construcción del conocimiento. Sólo así será posible superar una visión de la salida escolar como una experiencia meramente lúdica (Molina, 2011).

Los profesores pueden realizar una enorme variedad de prácticas para promover no sólo la comprensión del contexto histórico por los alumnos, sino también la interpretación de fuentes diversas, incluyendo las patrimoniales, cuestionándolas críticamente. Así los alumnos pueden dar sentido al patrimonio como evidencia (Pinto, 2011), y no sólo como simple ilustración. Por otra parte, las experiencias educativas de contacto directo con el patrimonio pueden promover sentimientos de pertenencia e involucrar a los jóvenes en la construcción de su conocimiento y de su acción presente y futura.

Es cierto que, para lograr estas metas, posiblemente la acción más eficiente sea actuar sobre la formación inicial y continua del profesorado (Molina, Miralles y Ortuño, 2013), mucho más que sobre cualquier otro agente o ámbito educativo. No obstante, y debido a la influencia que tienen los marcos curriculares, también es un hecho que, si queremos recuperar esa enseñanza "ilustrada" (Carretero, 2007) de las ciencias sociales, en la que las fuentes primarias, la investigación histórica, la formación en valores (es decir, aquellos fundamentos que constituyen, *grosso modo*, la educación patrimonial) alcancen el debido protagonismo, estos elementos deben plasmarse claramente en los marcos legales. Y parece que, en este sentido, queda aún mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- ABRANTES, P. (Coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ANGVIK, M. y BORRIES B. (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- ARANDA, A. DEL PINO, M. J. y MONTES, F. (2010). Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España). *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (1), 1-11.
- ASHBY, R.; LEE, P. y SHEMILT, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- CALAF, R. (2006). Cruzar miradas. En R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50). Gijón: Ediciones Trea.
- CAINELLI, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, 5, 57-72.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Barcelona: Paidós.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- CUENCA, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila et al. (edit.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- CUENCA, J. M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- DE PRO, A. y MIRALLES, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria, *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 59-96.
- ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. & Fontal, O. (eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y RUIZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- FERRERAS, M. (2013). La educación patrimonial en los libros de texto de Conocimiento del Medio. En J. Estepa (coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo* (pp. 215-223). Huelva: Universidad de Huelva
- FERRERAS, M., ESTEPA, J. y WAMBA, A. M. (2010). El patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En P. Rivero et al. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 293-301). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.

- FONTAL, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Iber*, 49, 47-56.
- FONTAL, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75.
- MOLINA PUCHE, S. y CALDERÓN, M. D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 37-60.
- MOLINA PUCHE, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, 79-86.
- MOLINA PUCHE, S., MIRALLES, P. y ORTUÑO, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio siglo XXI*, 31, 105-126.
- NORA, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- NAKOU, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. En I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEU, U. Minho.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42
- PAIS, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- PINTO, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho. Consultado em julho 10, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- PINTO, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la Historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-87.
- TREPAT, C. (2011). ¿Integración o disolución? La Historia en la Educación Primaria. *Aula. Historia Social*, núm. 22,
- SCHMIDT, M. A. y GARCIA, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. En M. A. Schmidt & T. B. Garcia (org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. I, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.

Legislación

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la

Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Disponible en: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
Metas Curriculares. Ministério da Educação e Ciência, Portugal. Disponible en: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>
Programa de Estudo do Meio - 1.º ciclo do Ensino Básico (1998). Ministério da Educação e Ciência, Portugal Disponible en: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=48>