

ARTÍCULO.03

La presencia educativa del patrimonio inmaterial: análisis comparados de los currículos de Chile y España.

Educational presence of intangible heritage: a comparative analysis of the curricula of Chile and Spain

*Alodia Rubio-Navarro**, *Pilar Rivero*** y

*Silvia García-Ceballos****

Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Zaragoza

* *Orcid: 0000-0002-0908-9385* arubio@unizar.es

** *Orcid: 0000-0002-6757-7598* privero@unizar.es

*** *Orcid: 0000-0002-7661-3001* sgceballos@unizar.es

Resumen

Pese a larga trayectoria de la Educación Patrimonial en Iberoamérica, la didáctica de las manifestaciones inmateriales del patrimonio apenas ha sido atendida y son escasas las publicaciones sobre las particularidades de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Para abordar estas, ha de considerarse previamente qué planteamiento didáctico se hace en el currículo educativo para trabajar el patrimonio inmaterial. Por ello, se realiza una revisión de los documentos curriculares español y chileno con objeto de evaluar la presencia y el tratamiento del patrimonio intangible en la educación formal. La metodología aplicada consiste en el análisis de contenido de los currículos de la Educación Primaria en España y la Básica en Chile. Se comparan ambos textos para detectar similitudes y divergencias, considerando que estas pueden ser un factor determinante en las diferentes perspectivas que docentes y estudiantes sostienen sobre el patrimonio inmaterial en ambos países. Los resultados demuestran que el currículo chileno concede mayor presencia a las manifestaciones intangibles al entenderlas como un elemento fundamental para la conformación de la identidad nacional, si bien en ambos países son necesarios una mayor integración de estos contenidos en las diversas asignaturas escolares y un enfoque más orientado hacia lo procedimental y lo transmisivo.

Palabras clave

Educación Patrimonial -

Patrimonio cultural inmaterial - Currículo

Abstract

Despite the long trajectory of Heritage Education in Ibero-America, the didactics of intangible heritage has hardly been addressed and publications about the particularities of its teaching-learning processes are scarce. In order to approach these, the didactic proposal for working on intangible heritage in the educational curriculum must first be considered. Therefore, a review of the Spanish and Chilean curricular documents is carried out in order to evaluate the presence and treatment of intangible heritage in formal education. The methodology applied consisted of a content analysis of the curricula of Primary Education in Spain and Basic Education in Chile. Both texts are compared to detect similarities and divergences, considering that these may be a determining factor in the different perspectives that teachers and students hold on intangible heritage in each country. The results show that the Chilean curriculum gives a greater presence to intangible manifestations as it considers them to be a fundamental element in shaping national identity, although in both countries there is a need for greater integration of these contents in the various school subjects and a more procedural and transmissive approach.

Keywords

Heritage Education -
Intangible cultural heritage - Curriculum

Introducción

Las primeras referencias a la educación patrimonial se sitúan en Brasil en la década de 1980, apoyándose en los planteamientos pedagógicos de Freire y siguiendo la estela el trabajo realizado por la Heritage Education en Reino Unido en los años previos (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017). Esta disciplina académica tiene por finalidad la investigación y el desarrollo de planteamientos educativos desde y hacia el patrimonio, caracterizados por un enfoque “investigativo, transdisciplinar y sociocrítico” (Martín y Cuenca, 2015, p. 38). Del mismo modo, la educación patrimonial aspira a la activación de vínculos entre las personas y los bienes patrimoniales, de ahí que se defina igualmente por su enfoque “relacional” (Fontal, 2013; Fontal y Marín, 2018).

El sentido de esta disciplina fue reconocido en 1972 por la UNESCO, que en la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural dedica un capítulo a los programas educativos como un instrumento imprescindible para la conservación y gestión de los bienes patrimoniales (UNESCO, 1972, art. 27-28). Este texto, pionero y decisivo en la salvaguarda patrimonial, aborda sin embargo el concepto de patrimonio desde criterios fundamentalmente materiales, históricos, estéticos y eurocéntricos (Craith, 2008; Lázaro-Ortiz y Jiménez-de Madariaga, 2021), dejando así un limitado margen para el reconocimiento de las manifestaciones inmateriales de la cultura. El aparato conceptual y legal para la protección del patrimonio cultural inmaterial (PCI) se irá fraguando lentamente en las siguientes décadas, hasta que en 2003 la UNESCO lo cristalice en el texto de la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Este define el PCI como “los usos, representaciones, expresiones conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes–” (UNESCO, 2003, art. 2), y concede nuevamente a la educación un rol protagonista al presentarla como un vehículo para “el reconocimiento, el respeto y la valorización” del PCI, que ha de prestar especial atención a los y las jóvenes (UNESCO, 2003, art. 14).

Entre la educación y el PCI existen, por tanto, relaciones simbólicas. El patrimonio intangible necesita de la acción educativa para su conservación y evolución. A su vez, incorporar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relativos al PCI en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica fomentar valores para el desarrollo sostenible y para la interculturalidad y la diversidad (Martínez-Rodríguez et al., 2022), así como aportar claves para comprender la significación histórica y social de diversos fenómenos sociales (Fontal et al., 2020).

Pese a ello, el tardío reconocimiento del PCI como tipología patrimonial se ha dejado sentir en España no solo en la elaboración de marcos legales para su protección y transmisión –la ley española para la salvaguardia del PCI data de 2015–, sino también en la atención que se le ha prestado desde la educación formal. En este sentido, se ha diagnosticado que en España los programas educativos dedicados al PCI se dan mayoritariamente fuera del ámbito formal, y además no suelen contar con un diseño didáctico coherente o completo (Martínez-Rodríguez, 2019). Estas carencias en torno a la educación del PCI se ven agravadas por el escaso reconocimiento de lo inmaterial como parte del patrimonio que se ha diagnosticado en España, tanto entre la población en general (Fontal et al., 2020) como entre estudiantes y profesores (entre otros, Fontal y Marín, 2018; López-Fernández et al., 2021; Moreno-Vera et al., 2020).

Por el contrario, en el continente americano, cuna de la educación patrimonial, parece existir un tratamiento radicalmente distinto del PCI en materia educativa; en este contexto, la práctica de la educación patrimonial en Chile destaca por haberse centrado fundamentalmente en las manifestaciones intangibles (Serra et al., 2021), revelando una sensibilidad diferente hacia este patrimonio. Esta se manifiesta asimismo entre los miembros de la comunidad educativa chilena, en la que Collao-Donoso (2019) ha identificado que educadores y estudiantes definen el patrimonio cultural haciendo referencia tanto a lo material como a lo inmaterial, situando ambas tipologías en un mismo nivel de importancia y reconociendo especialmente el papel de esta última como elemento identitario.

La educación formal española y chilena presentan, aparentemente, un abordaje completamente distinto del PCI. Sin embargo, ninguno de los dos países ha desarrollado apenas investigaciones centradas en el papel educativo del patrimonio intangible y sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Rodríguez, 2019). Para entender el tratamiento que recibe el PCI en la educación formal, se juzga necesario comprobar previamente cuál es el espacio y enfoque que los currículos de ambos países conceden a esta tipología patrimonial. Esto es debido a que el currículo educativo constituye un marco perpetuador de numerosas concepciones y dinámicas sociales, en el que la explicitación, ordenación y enfoque de los contenidos determina la praxis del profesorado e impacta directamente en la concepción que el alumnado desarrolla sobre ciertos hechos y fenómenos (Scott, 2008).

En consecuencia, y aspirando a una mejora de la educación desde y hacia el patrimonio intangible, este trabajo toma como punto de partida el análisis del

tratamiento que los currículos español y chileno hacen del PCI. Los resultados obtenidos pueden contribuir a comprender hasta qué punto la presencia y el enfoque del PCI en el texto legal condicionan la cantidad y características de las actividades que el profesorado desarrolla sobre esta tipología patrimonial, y la influencia que estas tienen en sus estudiantes. Asimismo, establecer una comparativa entre la normativa educativa de ambos países, considerando sus puntos en común y sus diferencias, permite extraer perspectivas que orienten la práctica docente para una mayor apreciación, respeto y conservación del patrimonio intangible.

Así pues, el objetivo principal de este trabajo es explorar la presencia y el tratamiento que recibe el PCI en los currículos educativos español y chileno, atendiendo a los niveles de la Educación Primaria (España) y de la Educación Básica (Chile). Este propósito pasa por la atención de los siguientes objetivos específicos:

OE1. Identificar las menciones al patrimonio y, específicamente, al PCI en los currículos español y chileno.

OE2. Analizar el tratamiento que ambos currículos hacen del PCI en base al tipo de contenidos con lo que se relaciona y a los procedimientos que integran la secuencia de patrimonialización.

Referencias Teóricas

Aquello que las sociedades e individuos definen como patrimonio está sujeto a continuas revisiones y fluctuaciones, en tanto que este concepto varía en función de los valores sociales, culturales y políticos que se le atribuyen en cada época y lugar (Fontal, 2003). En la actualidad, desde la perspectiva educativa el patrimonio ha evolucionado hacia un enfoque holístico y sistémico (Cuenca, 2002), así como hacia una visión relacional (Fontal, 2013). Al poner estas concepciones el acento en las relaciones que se establecen entre los bienes y las personas, como conformadoras de un sistema complejo, la clasificación de los elementos patrimoniales en función de su tipología material o funcional pasa a un segundo plano. En esta línea, diversos autores han rechazado la división epistemológica entre las dimensiones material e inmaterial del patrimonio, entendiendo que ambas están estrechamente interrelacionadas (Smith y Akagawa, 2009; Lähdesmäki, 2016). Sin embargo, y desde el enfoque de la investigación educativa, identificar las menciones específicas que el currículo hace de las diferentes tipologías patrimoniales puede aportar grandes beneficios. Fontal (2003) e Ibarra et al. (2017) sitúan el “conocer”, en tanto que explicitación y conceptualización, como un estadio crucial en sus respectivas secuencias de patrimonialización, pues activa y refuerza otros procesos como la significación, la valoración o la protección de las manifestaciones patrimoniales.

1. Patrimonio y patrimonio cultural inmaterial en el currículo español

En España, el estudio del currículo constituye una de las líneas de investigación prioritarias de la educación patrimonial (Fontal e Ibáñez-Etxebarria, 2017). No obstante, la revisión curricular resulta una tarea compleja en el caso español, dado que, desde el inicio de la democracia y la aprobación de la Constitución en 1978, el país ha contado con siete leyes educativas que han implicado numerosos cambios en la redacción del currículo educativo. Asimismo, la Constitución concede parte de las competencias legislativas en materia educativa a cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas que conforman el territorio español, por lo que en la práctica cada autonomía adapta los objetivos, contenidos y sistemas de evaluación marcados desde el gobierno central, lo que se traduce en diecisiete currículos educativos diferentes.

La normativa actual establece dos niveles educativos básicos y obligatorios en

la enseñanza española: la Educación Primaria, que cuenta con seis cursos –desde los 6 hasta los 12 años–, y la Educación Secundaria Obligatoria o ESO, que se desarrolla durante cuatro cursos –desde los 12 a los 16 años–. En este momento, el currículo de ambos niveles se encuentra en una fase de reajuste, tras la entrada en vigor de la nueva ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre) el pasado año 2021.

El currículo de Primaria ha seguido a lo largo del tiempo una estructura similar. Se incluyen al inicio del texto los principios y objetivos de aprendizaje que guían la etapa educativa. Más adelante, se desglosan las directrices generales para cada asignatura, junto con los objetivos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Las tres últimas versiones del currículo, en consonancia con las recomendaciones para el fomento del aprendizaje permanente de la Unión Europea (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006), han incorporado “competencias”, entendidas como conocimientos, capacidades y actitudes que deben trabajarse transversalmente a todas las asignaturas.

El primer autor que abordó el tratamiento del patrimonio en la legislación educativa de forma sistematizada fue Cuenca (2002), coincidiendo con el periodo de vigencia de la LOGSE (entre 1990 y 2006). El autor identificó que el patrimonio era trabajado fundamentalmente en las asignaturas Conocimiento del medio natural, social y cultural y Ciencias sociales, así como que el diseño curricular global estaba orientado hacia “el desarrollo de capacidades de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales de los propios grupos de pertenencia” (Cuenca, 2002, p. 241), de lo que se trasluce una notable consideración hacia el patrimonio intangible. Una similar interpretación de la LOGSE realizaron Fontal (2016) y Fontal et al. (2017), quienes añadieron que la Educación artística era la segunda disciplina que más atención prestaba al patrimonio. La LOGSE se vería derogada por la LOE (2006-2013), y esta a su vez por la LOMCE (2013-2020). Ambas incluían como novedad siete competencias clave, entre las cuales se encuentra la Competencia cultural y artística. Precisamente este nuevo elemento es, en opinión de Fontal (2016) y Fontal et al. (2017), el principal responsable de promover la educación patrimonial en los niveles de Primaria y Secundaria.

Considerando estos cambios y atendiendo la evolución de los tres últimos textos

legislativos, Fontal et al. (2017) y Martínez-Rodríguez y Fontal (2020) han valorado de forma positiva la integración del patrimonio en los sucesivos currículos, enfatizando que estos han tendido hacia una consideración cada vez más extensa e integral del patrimonio hasta convertirlo en un tema relevante a nivel curricular. Una visión más pesimista sostienen González-Monfort (2011) y Pinto y Molina (2015) quienes concluyen que el patrimonio sigue teniendo una escasa presencia en la educación formal, considerando que la educación patrimonial queda relegada fundamentalmente al ámbito de las Ciencias Sociales y la Educación Artística, carece de un enfoque sistemático y apenas implica el trabajo experiencial con el entorno local.

Las investigaciones centradas específicamente en los vínculos entre el currículo oficial y el PCI datan de fecha reciente, por lo que se han desarrollado en el mismo marco temporal que la LOMCE. Estas han sido acometidas principalmente por Martínez-Rodríguez (2019; 2021), quien ha señalado que el texto legislativo de Primaria no incluye referencias específicas al PCI, abarcándose con el término “patrimonio cultural” tanto las manifestaciones materiales como inmateriales. Fontal y Martínez-Rodríguez (2016) detectan, no obstante, que algunas versiones autonómicas sí refieren a términos relativos a su campo semántico, como “tradicición” o “ritual”, concluyendo que esta tipología patrimonial es valorada educativamente pero no cuenta con una conceptualización adecuada. La publicación del nuevo currículo de la LOMLOE en Marzo de 2022 (Real Decreto 15/2022, de 1 de marzo) invita ahora a extender la exploración iniciada por esta investigadora hacia el contenido de la nueva ley, caracterizado por poseer un enfoque netamente competencial.

2. Patrimonio y patrimonio cultural inmaterial en el currículo chileno

Al igual que el sistema educativo español, Chile cuenta con dos etapas de escolarización obligatorias: la Educación Básica, estructurada en ocho cursos –desde los 6 hasta los 14 años–, y la Media, que se desarrolla durante cuatro cursos –de los 14 a los 18 años–. El currículo educativo que rige las enseñanzas en estos niveles ha sido objeto de renovaciones en los últimos años, como consecuencia de la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009, la cual implicó una actualización del currículo estatal a cargo del Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC). Esta se ha realizado progresivamente durante la última década mediante seis decretos legislativos: el Decreto n.º 439/2012 y el n.º 433/2012 regulan el texto curricular desde

1° hasta 6° año básico; el n.° 614/2013 y el n.° 369/2015 atienden tanto a 7° y 8° básico como 1° y 2° de la Educación Media; por último, el Decreto Supremo n.° 193/2019 y el n.° 452/2013 regulan las enseñanzas de 3° y 4° medio. En conformidad con estos documentos, se redactan las Bases Curriculares –que, con acuerdo a la LGE vienen a sustituir al anteriormente denominado Marco Curricular–, documento oficial que enumera un listado de objetivos de aprendizaje mínimos y obligatorios para cada asignatura, así como una serie de objetivos de aprendizaje transversales. Asimismo, la multiculturalidad también se refleja en la creación de unas Bases Curriculares de la asignatura Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales para los cursos de 1° a 6° básico, que en base al Decreto Supremo n.° 97/2021 vienen a renovar al anterior Marco Curricular para el Sector de Lengua Indígena. Estas deben implementarse en todos los centros educativos con un porcentaje de matrícula de población indígena superior al 20%, siendo voluntarias para aquellas escuelas cuyo porcentaje sea inferior a esta cifra.

Paralelamente, el MINEDUC ha desarrollado una serie de Planes y Programas de Estudio que especifican, para cada curso y asignatura, el desarrollo de los objetivos de aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares, configurando así unidades didácticas con objetivos más específicos, habilidades y criterios de evaluación, así como orientaciones metodológicas y propuestas de actividades. Sin embargo, su implementación tiene un carácter opcional –solo es obligatoria para aquellos centros que no dispongan de sus propios programas educativos– y permite a los centros escolares crear propuestas educativas específicas y diferenciadas. En consecuencia, la normativa básica no obliga a trabajar unos determinados contenidos con el alumnado, ni estandariza los criterios y métodos de evaluación.

Chile es en la actualidad uno de los países que más atención ha prestado a la educación patrimonial, aportando prácticamente la décima parte de las investigaciones centradas en este tema a nivel internacional (Serra y Guerra, 2021). Entre las múltiples líneas de investigación que se han desarrollado en este país, la presencia del patrimonio cultural en los diversos textos normativos ha sido analizada fundamentalmente por Ibarra et al. (2014), quienes han rastreado este aspecto a través de las distintas materias que se integran en la enseñanza chilena. De esta investigación, los autores deducen que el patrimonio, como contenido curricular, está presente en los niveles de Básica y Media y es abordado desde una concepción holística. De for-

ma similar al caso español, Historia/Comprensión del Medio, Educación Artística, Educación Física y Lengua Indígena son las asignaturas que prestan más atención al patrimonio cultural, pero en el caso chileno sí aparecen referencias explícitas a sus manifestaciones inmateriales.

Las investigaciones que, en ambos países, han analizado la interacción entre el currículo educativo y el patrimonio cultural aportan claves conceptuales y metodológicas para avanzar en la indagación del papel que desarrolla el PCI en la normativa educativa, aspirando así a enriquecer el panorama de la educación patrimonial en España y Chile.

Metodología

Se realiza un análisis comparativo de textos curriculares a nivel internacional con un diseño combinado de métodos cuantitativos y cualitativos, metodología frecuentemente aplicada en la investigación de la Didáctica de Ciencias Sociales y de la Educación Patrimonial (Aravena, 2017; Cuenca, 2008; Pinto y Molina, 2015). Los dos documentos analizados, el currículo de Primaria español y el de Básica chileno, se seleccionan tras una revisión bibliográfica previa, considerando sus similitudes –ambos textos se hallan en un proceso de renovación e implantación– y divergencias –se ha detectado, en versiones anteriores de las normativas, un tratamiento opuesto del PCI en cuanto a su nivel de explicitación y reconocimiento–.

La muestra se compone de dos documentos curriculares: Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico, del MINEDUC. Se excluyen aquellos textos que no sean prescriptivos para toda la comunidad educativa –como las variaciones autonómicas del currículo español y, en el caso chileno, tanto las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales como los Planes y Programas de Estudios por ser de implementación voluntaria–, en vistas a permitir una comparativa basada en los mínimos comunes curriculares de ambos países.

Para la revisión de cada uno de los documentos, la metodología aplicada consiste en el análisis de contenido de tipo descriptivo, que se centra en los contenidos manifiestos en los documentos (Piñuel, 2002). Para ello, se realiza en primer lugar una búsqueda terminológica de tipo cuantitativo, en la que se identifica qué conceptos relativos al PCI están presentes en los textos curriculares. Posteriormente, se analizan cualitativamente en qué contexto y de qué modo se presentan los términos detectados previamente. Por último, se comparan e interpretan los resultados cuantitativos obtenidos para cada uno de los currículos, valorando puntos en común y diferencias.

El procedimiento de la investigación se desarrolla en cinco fases sucesivas:

Fase 1: Definición de las variables y los descriptores –términos de búsqueda– que conforman el instrumento inicial para la recogida de datos referidos a la

presencia de patrimonio y el PCI (Tabla 1). Las variables y los descriptores se basan en los aplicados en investigaciones previas que han atendido a la presencia del PCI en el currículo de Primaria (Fontal y Martínez-Rodríguez, 2016; Luna et al., 2019; Pinto y Molina, 2015).

Tabla 1

Instrumento de recogida de datos en la fase 1

VARIABLES	DESCRITORES/TÉRMINOS DE BÚSQUEDA
Patrimonio	Patrimoni* (patrimonio, patrimonial) Bien Legado Herencia
Patrimonio cultural inmaterial	Patrimonio inmaterial/intangible Cultura inmaterial/intangible
Manifestaciones patrimoniales	Manifestación Expresión Producción
Manifestaciones patrimoniales inmateriales	Práctica Fiesta/festejo/festividad Rito/Ritual Conmemora* (conmemoración, conmemorativo) Celebración
Tradición	Tradicion* (tradición, tradicional) Popular Costumbre Creencia Folclor*/Folklor*(Folclore/Folklore, folclórico/Folklórico)

Fase 2: *Análisis estadístico-descriptivo para la identificación de frecuencias de aparición de los descriptores definidos en la fase 1.*

Fase 3: *Análisis cualitativo del contexto en el que aparecen los descriptores identificados en la fase 2, para categorizarlos en base los contenidos con los que se relacionan y a la secuencia de patrimonialización.* Una vez identificada la totalidad de los términos relacionados con el patrimonio y el PCI, se realiza un análisis de su tratamiento en el texto para determinar desde qué tipo de contenidos se suelen trabajar –conceptuales, procedimentales o actitudinales– y a qué procedimientos de la secuencia de patrimonialización (Fontal, 2003) están asociados. Los siete procesos que la integran –conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir– se utilizan

como variables en base a las cuales se clasifican verbos y términos relativos a la misma familia semántica.

Fase 4: *Análisis estadístico-descriptivo de las variables definidas en la fase 3.*

Fase 5: *Análisis comparativo entre los contenidos curriculares centrados en el PCI presentes en los distintos textos.*

Resultados y Discusión

La exposición de resultados se estructura atendiendo, en primer lugar, a la frecuencia de aparición de las variables referidas al patrimonio y al PCI y a su distribución en el texto. Posteriormente, se analiza el tratamiento que recibe cada una de ellas, tanto desde el enfoque de los contenidos como desde los procedimientos de la secuencia de patrimonialización. Se presentan simultáneamente los datos de ambos países, que son puestos en común en la discusión de resultados.

Tras realizar la búsqueda de los distintos descriptores objeto de estudio en los textos educativos español y chileno, se recogen en la Tabla 2 los resultados de las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas para cada una de las variables.

Tabla 2

Frecuencias absolutas (fi) y porcentajes de frecuencias relativas (ni) para cada variable de los currículos de Educación Primaria español y de Educación Básica chileno

	España		Chile	
	fi	ni	fi	ni
Patrimonio	33	27,7	29	19,9
Patrimonio inmaterial	1	0,8	0	-
Manifestaciones patrimoniales	63	52,9	13	8,9
Manifestaciones patrimoniales inmateriales	0	-	20	13,7
Tradición	22	18,5	84	57,5
Total	119	100	146	100

En el documento legal español, las menciones al patrimonio (n = 119) se concentran principalmente en torno a las variables “manifestaciones patrimoniales” (52,9%) y “patrimonio” (27,7%). Los términos de búsqueda aplicados para esta segunda variable (“patrimonio”, “bien”, “legado” y “herencia”) se presentan, o bien aislados, o bien acompañados por los adjetivos “cultural y natural”, así como “cultural y artístico”. Los descriptores aplicados a la variable “patrimonio inmaterial” dan como resultado una referencia a esta tipología patrimonial. Esta se localiza en los saberes básicos o contenidos que el alumnado debe adquirir durante los dos primeros cursos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: “Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local” (Real Decreto

157/2022, p. 34). Por su parte, la presencia de términos patrimoniales es superior en las Bases Curriculares en Chile (n = 146), siendo “tradición” la variable que presenta una mayor cantidad de resultados (57,5%), seguida de “patrimonio” (19,9%). No se incluye ninguna mención explícita a los términos “patrimonio inmaterial” o “cultura inmaterial”, si bien las variables “manifestaciones patrimoniales inmateriales” y “tradición” suelen referir a expresiones concretas del PCI:

- Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional. (MINEDUC, 2018, p. 153, cursiva propia)

Del total de las menciones en ambos textos curriculares (n = 119 y n = 146), en el desarrollo de las asignaturas se contabilizan 105 menciones en el caso español y 140 en el chileno (Tablas 3 y 4). En la normativa española, las 14 referencias restantes se reparten entre los objetivos generales de etapa (1) y la Competencia ciudadana (1), la Competencia en comunicación lingüística (2) y la Competencia en conciencia y expresión culturales (10). Las Bases Curriculares distribuyen las 6 menciones restantes en el apartado introductorio del texto, principalmente entre los Objetivos de Aprendizaje Transversales (5). En este sentido, destaca el objetivo número 14, que propone “conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente” (MINEDUC, 2018, p. 30, cursiva propia).

Tabla 3

Frecuencias absolutas (fi) y porcentajes de frecuencias relativas (ni) para cada variable según área de conocimiento en el currículo de Educación Primaria español

	Conocimiento del Medio		Educación Artística		Educación Física		Lengua y Literatura		Lengua Extranjera		Matemáticas		Educación en Valores Cívicos y Éticos	
	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni
Patrimonio	15	14,3	6	5,7	5	4,8	0	-	0	-	0	-	0	-
Patrimonio inmaterial	1	1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Manifestaciones patrimoniales	7	6,7	30	28,6	14	13,3	7	6,7	0	-	0	-	0	-
Manifestaciones patrimoniales inmateriales	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Tradición	6	5,7	0	-	10	9,5	0	-	4	3,8	0	-	0	-
Total	29	27,6	36	34,3	29	27,6	7	6,7	4	3,8	0	-	0	-

Tabla 4

Frecuencias absolutas (fi) y porcentajes de frecuencias relativas (ni) para cada variable según área de conocimiento en el currículo de Educación Básica chileno

	Artes Visuales		Ciencias Naturales		Educación Física y Salud		Historia, Geografía y Ciencias Sociales		Tecnología		Matemáticas		Idioma extranjero: Inglés		Lenguaje y Comunicación		Música	
	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni
Patrimonio	8	5,7	1	0,7	0	-	14	10	0	-	0	-	0	-	4	2,9	0	-
Patrimonio inmaterial	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Manifesta. patrimoniales	3	2,1	0	-	0	-	9	6,4	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0,7
Manifesta. patrimoniales inmateriales	1	0,7	0	-	0	-	15	10,7	0	-	0	-	0	-	0	-	2	1,4
Tradición	5	3,6	0	-	6	4,3	30	21,4	0	-	0	-	0	-	16	11,4	25	17,9
Total	17	12,1	1	0,7	6	4,3	68	48,6	0	-	0	-	0	-	20	14,3	28	20

Respecto al tratamiento que los textos hacen del patrimonio y de las manifestaciones inmateriales (Tablas 5 y 6), los descriptores identificados se abordan en varias ocasiones desde más de un enfoque –conceptual, procedimental y actitudinal–, de ahí que la suma de los totales sea mayor al número de referencias que hacen ambos textos. Las bases normativas de la Educación Primaria conceden un mayor peso a los contenidos conceptuales (41,6%), seguidos de los procedimentales (29,7%) y los actitudinales (28,6%). Respecto a la única mención que se realiza de la variable “patrimonio inmaterial”, esta se aborda en los saberes básicos de Conocimiento del Medio desde los tres enfoques –dado que el currículo español entiende que los saberes básicos comprenden “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito” (Real Decreto 157/2022, p. 6)–. La legislación educativa chilena concede prioridad a los enfoques conceptual (44,3%) y actitudinal (41,9%), quedando lo procedimental en un plano inferior (13,8%), una tendencia que se mantiene de forma general para las variables analizadas.

Tabla 5

Frecuencias absolutas (f_i) y porcentajes de frecuencias relativas (n_i) para cada variable según el enfoque de los contenidos en el currículo de Educación Primaria español

	Conceptual		Procedimental		Actitudinal	
	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i
Patrimonio	22	11,9	18	9,7	23	12,4
Patrimonio inmaterial	1	0,5	1	0,5	1	0,5
Manifestaciones patrimoniales	35	18,9	33	17,8	22	11,9
Manifestaciones patrimoniales inmateriales	0	-	0	-	0	-
Tradición	19	10,3	3	1,6	7	3,8
Total	77	41,6	55	29,7	53	28,6

Tabla 6

Frecuencias absolutas (f_i) y porcentajes de frecuencias relativas (n_i) para cada variable según el enfoque de los contenidos en el currículo de Educación Básica chileno

	Conceptual		Procedimental		Actitudinal	
	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i
Patrimonio	10	6	3	1,8	18	10,8
Patrimonio inmaterial	0	-	0	-	0	-
Manifestaciones patrimoniales	10	6	1	0,6	5	3
Manifestaciones patrimoniales inmateriales	17	10,2	5	3	0	-
Tradición	37	22,2	14	8,4	47	28,1
Total	74	44,3	23	13,8	70	41,9

Las tablas 7 y 8 presentan los procedimientos de la secuencia de patrimonialización desde los que se aborda el patrimonio en los dos currículos educativos. Para Fontal (2003), cada uno de los procesos que integran esta cadena se pueden trabajar desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, ya que los sujetos se relacionan con los bienes patrimoniales cognitiva y afectivamente, derivándose de la creación de estos vínculos una serie de conductas. En ambos países, los contenidos se orientan

al conocimiento y la comprensión del patrimonio y sus distintas manifestaciones, en un 38,7% y un 21,1% en el documento español y un 49,5% y 12,2% en el chileno, respectivamente –si bien el segundo país destaca por la cantidad de referencias patrimoniales vinculadas al disfrute, un 14,9%–. Las variables relativas al patrimonio inmaterial, sus manifestaciones y su dimensión tradicional concentran sus resultados igualmente en torno a los dos primeros procedimientos de la secuencia, tanto en la legislación española como en la chilena.

Tabla 7

Frecuencias absolutas (f_i) y porcentajes de frecuencias relativas (n_i) para cada variable según el procedimiento de la secuencia de patrimonialización desde el que se aborda en el currículo de Educación Primaria español

	Conocer		Comprender		Respetar		Valorar		Cuidar		Disfrutar		Transmitir	
	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i
Patrimonio	21	10,3	9	4,4	6	2,9	13	6,4	8	3,9	5	2,5	4	2
Patrimonio inmaterial	1	0,5	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Manifestaciones patrimoniales	39	19,1	30	14,7	3	1,5	15	7,4	0	-	11	5,4	9	4,4
Manifestaciones patrimoniales inmatrimoniales	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Tradición	18	8,8	4	2	3	1,5	5	2,5	0	-	0	-	0	-
Total	79	38,7	43	21,1	12	5,9	33	16,2	8	3,9	16	7,8	13	6,4

Tabla 8

Frecuencias absolutas (fi) y porcentajes de frecuencias relativas (ni) para cada variable según el procedimiento de la secuencia de patrimonialización desde el que se aborda en el currículo de Educación Básica chileno

	Conocer		Comprender		Respetar		Valorar		Cuidar		Disfrutar		Transmitir	
	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni	fi	ni
Patrimonio	13	5,9	2	0,9	2	0,9	16	7,2	6	2,7	0	-	4	1,8
Patrimonio inmaterial	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Manifestaciones patrimoniales	9	4,1	1	0,5	1	0,5	5	2,3	0	-	0	-	0	0
Manifestaciones patrimoniales inmatrimoniales	20	9,0	1	0,5	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0,5
Tradicición	68	30,6	23	10,4	6	2,7	7	3,2	0	-	33	-	4	1,8
Total	110	49,5	27	12,2	9	4,1	28	12,6	6	2,7	33	14,9	9	4,1

Los resultados demuestran que en ambos países existe una integración curricular notable de las manifestaciones patrimoniales, pero con una atención desigual a la tipología inmaterial. En la normativa que guía la Educación Primaria en España, son mayoritarias las referencias al patrimonio de forma global –pues las variables “patrimonio” y “manifestaciones patrimoniales” agrupan el 80,6% de las menciones a estos contenidos–, reflejando por tanto un enfoque holístico del patrimonio natural y cultural. De esta forma, en la nueva legislación parece mantenerse la tendencia ya detectada por Martínez-Rodríguez (2019; 2021) en versiones previas, donde el término patrimonio hacía referencia implícita a su versión intangible. Se destaca, no obstante, la inclusión del término “patrimonio inmaterial” en la asignatura *Conocimiento del Medio*, lo que parece suponer un avance relativo en cuanto al reconocimiento del PCI. Del mismo modo, también son mayores las menciones relacionadas con la dimensión tradicional de estas manifestaciones, variable para que la Fontal

y Martínez-Rodríguez (2016) detectaban 18 menciones en el currículo anterior y que ahora cuenta con 4 más. Por su parte, el texto chileno no solo incluye con un número ligeramente mayor de referencias al patrimonio, sino que además estas se refieren principalmente al PCI –“manifestaciones patrimoniales inmateriales” y “tradición” son las dos variables que agrupan el 71,2% de contenidos patrimoniales presentes en el currículo–. El patrimonio intangible y los ritos, costumbres y prácticas que lo integran, se conciben como elementos de una historia pasada que define las identidades individuales y colectivas. Así se trasluce en la presentación que se hace de las diferentes materias; por ejemplo, en *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* se incide en que los estudiantes desarrollen actitudes para

El conocimiento de la historia y la cultura de su familia, de su entorno, comunidad y región, y del país, promoviendo la identificación y el sentido de pertenencia por medio del reconocimiento de costumbres, tradiciones, símbolos, patrimonio, paisajes y trabajos, entre otros (MINEDUC, 2018, p. 147).

Tanto en España como en Chile, los contenidos patrimoniales aparecen en la mayor parte de las disciplinas como consecuencia de la *Competencia en conciencia y expresión culturales* en el documento español y del Objetivo de Aprendizaje Transversal número 14 en el chileno. Sin embargo, y pese a entenderse estos elementos como guías transversales a todas las áreas de conocimiento, algunas de ellas todavía acusan una baja presencia de lo patrimonial, como las relacionadas con las matemáticas y la tecnología o la enseñanza de idiomas extranjeros. En el caso la educación formal española, los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio y su dimensión inmaterial siguen siendo abordados principalmente por las áreas de *Educación Artística*, *Conocimiento del Medio* y *Educación Física*, continuando así con las dinámicas ya detectadas en currículos anteriores (Cuenca, 2002; Fontal, 2016; Fontal et al., 2017; González-Monfort, 2011; Pinto y Molina, 2015). Por el contrario, el análisis realizado de las Bases Curriculares para la enseñanza chilena ha arrojado resultados diferentes a los obtenidos por Ibarra et al. (2014) en su revisión del Decreto n.º 254/2009 en cuanto a la distribución de los contenidos patrimoniales entre asignaturas; los investigadores diagnosticaron que estos estaban presentes fundamentalmente en *Historia/Comprensión del Medio*, *Educación Artística* y *Educación Física*. El nuevo texto curricular para la etapa Básica, reelaborado a partir del Decreto

n.º 439/2012 y del n.º 433/2012, sigue concentrado el trabajo con el patrimonio en la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. No obstante, ahora *Lenguaje y Comunicación* y *Música* aglutinan un mayor porcentaje de referencias al patrimonio (34,3%) que *Artes Visuales y Educación Física y Salud* (16,4%).

Resulta especialmente significativa la ausencia de contenidos patrimoniales en la asignatura *Lengua y Literatura* de la Educación Primaria española. Esta debería hacer referencia a la competencia cultural ya mencionada y, especialmente, a la *Competencia en comunicación lingüística*, que incluye dos menciones específicas al patrimonio literario: “CCL4. [...]; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo” y “CCL4. [...]; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva” (Real Decreto 157/2022, p. 20). Pese a ello, las menciones a las manifestaciones patrimoniales localizadas solo son cuatro. En este país, la asignatura que realiza un mayor reconocimiento de las expresiones y prácticas de la cultura inmaterial es *Educación Física*, que entre sus competencias específicas incluye como línea prioritaria la inclusión del patrimonio tradicional en distintas actividades: “[...] la cultura motriz tradicional podría abordarse a través de juegos tradicionales y populares, danzas propias del folclore tradicional, juegos multiculturales o danzas del mundo, entre otros” (Real Decreto 157/2022, p. 54). En el continente americano, son *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* y *Música* las materias que conceden una mayor atención a lo intangible, destacando esta última por proponer, como objetivo de aprendizaje en todos los cursos, la escucha apreciativa tanto de piezas folclóricas y tradicionales como de creaciones populares contemporáneas –como jazz, tango, cumbia o rock–.

Encontramos similitudes en ambos países en cuanto al tratamiento concedido a la cultura material e inmaterial, donde priman los contenidos de tipo conceptual. En versiones previas del currículo español, se ha percibido que la dimensión actitudinal prioritaria en el texto de la LOGSE (Cuenca, 2002) ha ido cediendo un peso progresivamente mayor a los contenidos conceptuales y procedimentales para abordar lo patrimonial desde “un enfoque complejo y transversal” (Fontal et al., 2017). En el nuevo texto de la LOMLOE, esta tendencia se mantiene al encontrar un tratamiento relativamente equilibrado: el 41,6% de las menciones al patrimonio se aborda desde un sentido conceptual, el 29,7% desde lo procedimental y el 28,6% desde lo actitudinal. Más polarizados se encuentran estos porcentajes en las Bases Curriculares, donde la

dimensión procedimental queda en un segundo plano al relacionarse únicamente con el 13,8% de los contenidos patrimoniales. En este sentido, el tratamiento de las manifestaciones del patrimonio parece seguir la tónica marcada por el ya mencionado Objetivo de Aprendizaje Transversal número 14, que pone énfasis en que los estudiantes “conozcan” y “valoren” –verbos más vinculados a los conceptos y a las actitudes–. Resulta igualmente similar el tratamiento que el Real Decreto 15/2022 y las Bases Curriculares hacen del patrimonio específicamente inmaterial, pues en las variables “manifestaciones patrimoniales inmateriales” y “tradición” de ambos países los contenidos procedimentales son minoritarios. Dada la particular naturaleza del PCI, que se conserva y se transmite únicamente a partir de la participación activa en sus manifestaciones, un mayor acento en lo procedimental parece necesario para que este patrimonio siga vivo, cambiante y pueda evolucionar de forma acorde a la sociedad (Martínez-Rodríguez, 2019).

Este énfasis en el desarrollo de procedimientos que sirvan para la preservación y la transmisión del PCI se revela también necesario cuando se atiende a los procesos de patrimonialización desde los que se aborda el patrimonio en ambos currículos. Conocer y comprender son dos procedimientos que predominan en la normativa española (38,7% y 21,1%) y chilena (49,5% y 12,2%). La preponderancia de estos procedimientos puede entenderse por encontrarnos en estadios iniciales de la formación académica; según Fontal es necesario “trabajar un procedimiento para poder introducir el siguiente” (2003, p. 180) en la secuencia de patrimonialización, de ahí el peso concedido a los dos primeros estadios. Si atendemos específicamente a las referencias al patrimonio intangible, comprobamos que en el caso español “conocer” sigue siendo el procedimiento predominante (18 de las 30 menciones relacionadas con el PCI), seguido por “valorar” (5 menciones). No aparecen referencias al cuidado, al disfrute o a la transmisión del PCI. Por su parte, en el caso chileno los procedimientos relativos al conocimiento del PCI suman un total de 88 menciones, destacando igualmente las 33 referidas al disfrute. De estas últimas son responsables fundamentalmente las materias de *Música y Lengua y Comunicación*, donde los objetivos de aprendizaje inciden en todos los cursos en la apreciación y disfrute de las distintas expresiones culturales; por ejemplo, la segunda asignatura propone que los estudiantes sean capaces de “comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, mitos y leyendas, capítulos de novelas” (MINEDUC, 2018, p. 327).

Conclusiones

Desde hace varios años, España y Chile se han visto envueltos en procesos de renovación curricular que han aspirado a mejorar la calidad educativa de ambos países. En lo relativo a la educación patrimonial, de esta investigación puede deducirse que los últimos documentos normativos aprobados por ambos países han logrado una mayor integración educativa del patrimonio, abordándolo desde un mayor número de asignaturas que versiones anteriores y entendiéndolo desde un sentido holístico que incluye lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Aquellas manifestaciones patrimoniales que ocupan la esfera de lo inmaterial también han cobrado recientemente una mayor importancia en el plano académico. En la última década, desde la educación patrimonial se han llevado a cabo varias investigaciones que han tratado de comprender cuál era el espacio y el papel concedido al PCI en la educación formal. Estas han demostrado que España y Chile han presentado hasta la actualidad un tratamiento muy distinto del patrimonio intangible, pues en el segundo país los distintos actores de la comunidad educativa –desde el currículo hasta el alumnado, pasando por los docentes– parecen estar más sensibilizados ante esta tipología patrimonial. Se concluye de los resultados de la investigación que, pese a que únicamente la nueva legislación educativa española incluya la mención explícita del PCI, ciertamente en el caso chileno la importancia concedida a las manifestaciones inmateriales es mucho mayor: en las Bases Curriculares el 71,2% de contenidos relativos al patrimonio pertenecen a la categoría intangible, frente al 19,7% que presenta el currículo español. El documento chileno refleja una comprensión del PCI como elemento capaz de generar vínculos colectivos e identidades individuales, incluyendo numerosas menciones a la herencia multicultural del país –el pasado precolombino, el legado clásico europeo o la riqueza aportada por los pueblos originarios–. Las abundantes referencias que las Bases Curriculares hacen de este sentido identitario y de manifestaciones del patrimonio inmaterial específicamente chilenas demuestran que el PCI está más presente en este documento que en el español, de lo que puede concluirse que la cantidad y tratamiento de los contenidos patrimoniales explicitados en los currículos puede ser un factor de influencia en la valoración que el profesorado y el alumnado hacen del PCI, así como en el número de programas educativos que se desarrollan en torno a este. Pese a ello, la normativa para la Educación Primaria española parece haber aumentado la presencia del PCI

respecto a textos anteriores, por lo que puede deducirse que ambos países siguen avanzando hacia un cada vez mayor reconocimiento educativo de esta tipología.

El PCI necesita de la sensibilización, vía educativa, para perpetuarse y evolucionar. Sus manifestaciones están vivas y residen en la colectividad, reflejándose en muy diversos aspectos de la socialización, el intelecto y la sensibilidad humana. En consecuencia, tanto el PCI como el patrimonio en general puede trabajarse desde la totalidad de asignaturas que integran la enseñanza formal española y chilena, como enfatizan la *Competencia en conciencia y expresión culturales* y el Objetivo de Aprendizaje Transversal número 14, que deberían integrarse de forma transversal en todas las disciplinas. Esto sigue siendo una labor pendiente para ambos currículos, que hasta la fecha han concentrado la enseñanza de los contenidos patrimoniales en torno a las Ciencias Sociales, la Educación Artística y la Educación Física, principalmente. También sería conveniente avanzar hacia un enfoque que atienda a lo procedimental y a los procesos relativos al cuidado, el disfrute y la transmisión del PCI, pues en las normativas actuales priman los contenidos conceptuales y centrados fundamentalmente en el conocimiento y la comprensión de las expresiones culturales intangibles.

Para el análisis de contenido de ambos currículos, este estudio ha aplicado descriptores ya validados por investigaciones precedentes con objeto de facilitar la comparativa con la legislación anterior. No obstante, la mayor parte de dichas investigaciones no se centraba en las manifestaciones inmateriales del patrimonio en particular, por lo que los términos de búsqueda han resultado en ocasiones excesivamente genéricos. Por ello, se hace imprescindible en un futuro crear instrumentos de análisis con variables y descriptores que atiendan propiamente al PCI y sus diferentes expresiones, para así poder discernir qué tipologías están más presentes en el currículo –orales, musicales, artesanales, etc.– y otro tipo de casuísticas.

Igualmente, a partir de los resultados obtenidos se plantean líneas prospectivas para futuras revisiones curriculares desde los planteamientos de la educación patrimonial. En el caso español, se ha analizado un documento normativo especialmente relevante, que marca los saberes y competencias mínimos para todo el país, pero una vez se complete la redacción de las adaptaciones realizadas por las distintas Comunidades Autónomas, resultará necesario abordar cuál es el trata-

miento que recibe el PCI en los diferentes territorios españoles. Del mismo modo, y en vistas a matizar los resultados obtenidos en las Bases Curriculares chilenas, se requiere de un análisis profundo de las propuestas didácticas para el PCI recogidas en los Planes y Programas educativos, así como de los contenidos de la asignatura *Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales*. Esta materia nace de la aspiración del Ministerio de Educación chileno de fomentar la identidad propia y de avanzar hacia la integración multicultural de saberes en la educación formal, por lo que en ella podrían encontrarse interrelaciones entre la identidad, la diversidad, la tradición y el patrimonio que sirvan de modelo a otros documentos curriculares. Como se ha podido comprobar en la realización de este estudio, el diálogo entre distintos contextos permite construir puentes para la mejora y el enriquecimiento mutuos, ya sean patrimoniales o educativos.

Referencias Bibliográficas

Aravena, F. (2017). Análisis comparado sobre patrimonio cultural indígena y currículo: Australia, Chile y Sudáfrica. *Calidad en la educación*, 46, 165-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100165>

Collao-Donoso, D. N. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de patrimonio?: conceptualizaciones de los agentes educativos y de los estudiantes de la ciudad de Valparaíso, Chile. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 137-149. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1882>

Craith, M. N. (2008). Intangible Cultural Heritages. *Anthropological Journal of European Cultures*, 17(1), 54-73. <https://doi.org/10.3167/ajec.2008.01701004>

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila et al. (Ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Universidad de Jaén.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.

Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>

Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *REIFOP*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>

Fontal, O., y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>

Fontal, O., y Martínez-Rodríguez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimo-*

nio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria. Ministerio de Cultura y Deporte.

Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., y Cepeda-Ortega, J. (2020). La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.17-24>

González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 59-74.

Ibarra, M., Bonomo, U., y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(39), 373-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300017>

Ibarra, M., Bonomo, U., y Ramírez, C. (2017). *Patrimonio en construcción: Reflexiones para la Educación Media*. Ediciones UC.

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), 766-760. <https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1212386>

Lázaro-Ortiz, S., y Jiménez-de Madariaga, C. (2021). The UNESCO convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage: A critical analysis. *International Journal of Cultural Policy*, 28(3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/10286632.2021.1941914>

López-Fernández, J.A., Medina, S., López, M.J., y García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13, 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>

Luna, U., Vicent, N., Reyes-Cabrera, W., y Quiñonez-Pech, S. H. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *REIFOP*, 22(1), 83-102. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>

Martín, M. J., y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j.222491>

Martínez-Rodríguez, M. (2019). *La educación patrimonial inmaterial: análisis del currículo y evaluación de programas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: tratamiento y enfoque en el currículo de la Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>

Martínez-Rodríguez, M., y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as a curricular content in Spain's Primary Education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>

Martínez-Rodríguez, M., Hernández-de la Cruz, J. M., Aso, B., y Ciriza, C. D. (2022). Musical Heritage as a Means of Sustainable Development: Perceptions in Students Studying for a Degree in Primary Education. *Sustainability*, 14, 6138. <https://doi.org/10.3390/su14106138>

MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículo y Evaluación – Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J.A., y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>

Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1). 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 3(1), 1-42.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 54, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. Routledge.

Serra, D., y Guerra, N. (2021). *Educación patrimonial. Miradas y trayectorias*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile.

Serra, D., Guerra, N., y Tham, M. (2021). *Catastro de Educación Patrimonial en Chile*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile.

Smith, L., y Akagawa, N. (Eds.). (2009). *Intangible Heritage*. Routledge.

UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*.

UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.