

La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria

The educational function of the social science in LOMCE. The example of heritage education in primary school

José Luis de los Reyes Leoz¹

Ramón Méndez Andrés²

Resumen

Durante 200 años, la función educativa encomendada a las ciencias sociales en la escuela primaria respondió a los valores que cada régimen político quiso transmitir, desde una visión esencialista del pasado nacional a la construcción de la ciudadanía democrática. Hoy, las ciencias sociales en la educación primaria se debaten en una indefinición sobre el papel que deben jugar en la democracia. El papel educativo del patrimonio cultural es un ejemplo y una ocasión perdida dada la potencialidad didáctica que posee para aproximarse críticamente a un pasado en permanente debate. La LOMCE descarta el análisis crítico del pasado para comprender el complejo mundo en el que vivimos. Se relega la herencia cultural a un papel subsidiario: un barniz culturalista meramente ilustrativo de las grandezas artísticas del pasado español.

¹ Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: jose Luis.delosreyes@uam.es

² Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: ramon.mendezandres@gmail.com

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, educación primaria, patrimonio cultural

Abstract

For the last 200 years, the social sciences in the elementary school have been entrusted with the educational function of addressing the values decided by each political regime, moving from an essentialist vision of the national past to the construction of a democratic citizenship. Nowadays, the social sciences in elementary school are discussed in a vagueness about the role it should play in a democratic context. The educational role of the Cultural Heritage is an example, and also a missed opportunity, to make use of its didactic potential to critically approach a past in open-ended discussion. This critical analysis of the past, that allows us to understand the complex world we live in, is discarded in LOMCE. The Cultural Heritage is relegated to a subsidiary role: a varnish culturalist merely illustrative of the artistic greatness of the Spanish past.

Keywords: teaching of social sciences, primary school, cultural heritage

1. Introducción

En España, desde la Constitución de 1812 hasta la actualidad, las funciones atribuidas a la historia y a la geografía en la escuela primaria han evolucionado según los intereses del régimen político dominante: conocer el pasado nacional como base de la identidad patriótica o comprender, valorar y respetar el medio natural, social y cultural han sido dos de sus principales objetivos. En esa evolución, la presencia del Patrimonio Histórico y Cultural tanto en la normativa educativa como en su reflejo en los manuales escolares ha sido constante. Aunque no por ser tan insistente ha tenido resultados efectivos. Generalmente se ha introducido en la enseñanza de las ciencias sociales como ilustración, barniz cultural o como contenido desde una perspectiva memorística (conocer). En estos

casos se obvia la formación en actitudes (valorar, respetar, conservar) y procedimientos (aprender a aprender).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha propuesto una función diferente de las normativas antecedentes, que no nueva, para las ciencias sociales en la educación primaria (López Facal, 2014; Rodríguez, 2015). En opinión de los autores, la falta de consenso en su gestación ha dado lugar a un alejamiento entre la realidad de la escuela y los avances de su didáctica específica, asignando a esta asignatura un rol anacrónico en defensa de una visión esencialista de la geografía y de la historia de España. En esa situación nos preguntamos en qué afectan estos cambios legislativos a la enseñanza de las ciencias sociales en general y a la educación patrimonial en particular.

2. Las ciencias sociales en la educación primaria: de 1812 a la LOMCE

El papel que otorga la última ley educativa a las ciencias sociales en la educación primaria requiere un breve repaso de la genealogía de esta materia desde su aparición en el currículo hasta la actualidad. De este modo, el análisis del uso y abuso de las ciencias sociales en esta etapa nos colocará en la perspectiva adecuada para analizar la situación actual.

A diferencia de otras asignaturas, la historia y la geografía se constituyeron como saberes nacionales y nacionalizadores, ingresando en la escuela a comienzos del siglo XIX junto a la construcción del Estado liberal, donde el sujeto histórico era una nación española atemporal en un espacio geográfico simbólico (López Facal, 2008; Pérez Garzón, 2008). Por tanto, la presencia de estas disciplinas en la enseñanza elemental estuvo vinculada a la educación cívico-política de la población. Así, al desmontar el Antiguo Régimen, los revolucionarios de 1812 se fijaron en la importancia de la educación para legitimar su proyecto y lo hicieron a través de la Constitución y de sus textos herederos. A la escuela primaria se encomendó extender la nueva ciudadanía a través de un programa que incluía un territorio común, una lengua dominante y una historia compartida como base de una identidad patriótica global (Araque, 2009; Prieto, 1999). Si la

educación histórico-geográfica quedó relegada a la enseñanza secundaria, a los más pequeños –considerados inmaduros para estos saberes- se ofreció un programa de lectura, escritura, aritmética y religión. El Informe Quintana (1813) no aconsejaba ir más allá y sólo con “maestros hábiles y celosos” se podrían incluir nociones elementales de Geografía e Historia de España (Araque, 2013). Desde entonces la legislación educativa decimonónica –desde la Ley Moyano de 1857 hasta los inicios del siglo XX, al igual que en todos los estados occidentales– encargó a la escuela una misión en la que las ciencias sociales se diluirían en una formación cívico-mítica, legitimadora de la nación española a través de lecturas heroicas, descripciones emocionales del terruño nacional, textos escolares recitativos (breviarios, prontuarios, resúmenes, etc.) y catecismos patrióticos (D.J.C., 1812; Sánchez Hita, 2003).

En el programa educativo del Partido Liberal se recogieron algunas propuestas de la Institución Libre de Enseñanza (Moreno, 2001), y en 1901 la Geografía y la Historia (General y de España) fueron consideradas asignaturas obligatorias en educación primaria (*Gaceta de Madrid*, 30 de octubre de 1901). El *Plan de Estudios para la escuela primaria* (1937) insistió en plena Guerra Civil sobre los valores ciudadanos de las asignaturas de Historia, Geografía Humana y Conocimientos Económico-Sociales, agrupadas en un bloque denominado “conocimiento de los valores humanos”, supeditadas a los fines de una enseñanza al servicio de la emancipación de las clases trabajadoras, de acuerdo con las orientaciones pedagógicas de la Escuela Activa (Molero, 1991). La historia, por ejemplo, explicaría los “grandes hechos del hombre como ser social, despertaría en los niños un sano amor a España, un sentimiento internacionalista de solidaridad entre los pueblos y de aversión a las guerras” (*Gaceta de la República*, 19 de noviembre de 1937). Esta orientación educativa -cultural, ética, cívica y globalizadora- fue borrada de un plumazo por la Ley de Educación de 1945. Tras una minuciosa depuración del magisterio, la educación primaria quedó al servicio de la Iglesia y los conocimientos histórico-geográficos se entendieron como un medio de afianzamiento de la ideología del régimen (Pozo y Rabazas, 2013),

definidos como “conocimientos formativos” junto a la Religión y la Formación del Espíritu Nacional (Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria).

Tras la posguerra, los sectores más aperturistas del régimen consideraron que la retórica del nacionalcatolicismo resultaba anacrónica con la evolución social y económica del país, y también contraproducente para normalizar las relaciones con Europa y los Estados Unidos (Boyd, 2000). Por ello, desde los Cuestionarios de 1953, coetáneos a los Pactos de Madrid con EE.UU. y al Concordato con la Santa Sede, se abandonó la retórica imperial -relegada a la Formación del Espíritu Nacional- para incorporar guiños renovadores en la metodología didáctica de la geografía (observación del entorno natural, excursiones y paseos) y la historia (biografías, visitas a museos, monumentos, etc.) recordando los principios de la Escuela Activa en la que se habían formado muchos de los inspectores franquistas antes de la guerra (Pozo y Rabazas, 2013). Los Cuestionarios de 1965 ahondaron en la función educativa de las ciencias sociales anticipando un área de experiencia globalizada en los primeros años de la primaria contribuyendo a la formación cultural más que a la ideológica del alumnado. Este plan de estudios transformaba la ley de la posguerra para adaptarse a la modernización publicitada por el Primer Plan de Desarrollo (1964-1967). Así nacieron las Unidades Didácticas y el tratamiento de los conocimientos histórico-geográficos puramente disciplinares para los tres últimos años de la primaria, con especial detenimiento en la historia contemporánea y la geografía humana (BOE, 24 de septiembre de 1965). No obstante, basta hojear los principales manuales de la época para ver cómo había un abismo entre las innovaciones propuestas y la realidad del aula.

En 1970 la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma (LGE) sancionó este cambio al crear el Área de Ciencias Sociales que agrupaba los contenidos geográficos e históricos, implicando una orientación psicopedagógica del aprendizaje frente al viejo discurso teleológico y nacionalista. Las Orientaciones Pedagógicas de 1970 rompieron la tradicional concepción de asignaturas independientes disponiendo para la primera etapa de la EGB (6-10 años) un área globalizada (Área Social y Natural) y para la segunda (11-13 años)

la Geografía y la Historia cobraban autonomía propia (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970). El gobierno de la UCD pretendió extender la LGE a los primeros años de la Transición con los Programas Renovados de 1981 pero la victoria del PSOE en 1982 impulsó la primera ley educativa no franquista en 1990: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Con esta norma se privilegiaron los principios pedagógicos de constructivismo y se adaptaron las disciplinas sociales a la psicología del aprendizaje. Los contenidos dejaron de ser el centro priorizándose la tarea de los estudiantes a través de un tratamiento globalizador del concepto de Medio. Así, se propuso un aprendizaje basado en la experiencia, un acercamiento a la realidad próxima que permitiera conocer y comprender lo lejano y abstracto, y una formación comprometida con la formulación de actitudes personales y colectivas. El Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural fue objeto de un debate intenso con acusaciones basadas en algunas de sus debilidades: cajón de sastre que admitía cualquier tipo de conocimientos, falta de estatus epistemológico, o la de derretir los contenidos disciplinares en una construcción pedagógica para la que los profesores no se habían formado (Del Carmen, 1993). En el fondo, la disputa tenía más fundamentos político-ideológicos que técnicos ya que la derecha (como si hubiera unas ciencias sociales de derecha y otras de izquierda), apoyándose en los sectores más tradicionales del profesorado, no toleró que historia y geografía perdieran su viejo rol en la formación de la identidad nacional y patriótica. Al mismo tiempo, la asunción de las competencias educativas por las comunidades autónomas retomó la finalidad identitaria hacia su propio territorio. Era la oportunidad de legitimar el presente a través de la geografía y la historia escolares; una invención interesada del pasado.

En 2002 el Partido Popular de J. M^a. Aznar quiso anular estos cambios con la Ley Orgánica de calidad de la Enseñanza (LOCE). Con el apoyo de la Real Academia de la Historia y los medios de comunicación conservadores reintrodujo un anticuado discurso historiográfico en la educación obligatoria y dio la vuelta a la mayoría de los presupuestos de la anterior normativa. Así, en educación primaria, el área de Conocimiento del Medio se transmutó en la asignatura

Ciencias, Geografía e Historia, cuyos conocimientos sociales se centraban en el territorio y el pasado de España. Esta ley no tuvo recorrido práctico porque el gobierno de Rodríguez Zapatero la paralizó en 2004, promulgando dos años después la LOE que retomaba muchos aspectos de la LOGSE como un área globalizada de ciencias sociales y naturales. La paralización de la LOCE volvió a poner a estas materias en el debate cuando desde algunas comunidades gobernadas por el PP se hizo oposición al gobierno, usando sus competencias para intentar anular la globalización del área a favor de las asignaturas tradicionales (Comunidad de Madrid, 2004). Esta insumisión fue una respuesta netamente ideológica al considerar que la ausencia de una educación patriótica era una de las causas de la crisis del sentimiento nacional español en Cataluña, País Vasco u otros territorios del Estado. Con la mayoría absoluta del Partido Popular tras las elecciones de 2011, la LOMCE (2013) confirmó un retorno a las políticas centralistas del Estado a través de una apuesta extremadamente conservadora desde el punto de vista ideológico, historiográfico y didáctico (López Facal, 2014), lo que ha supuesto una ocasión perdida para la actualización epistemológica y didáctica de las ciencias sociales en la escuela primaria (Rodríguez, 2015).

La desaparición del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y su desglose en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales abre nuevamente el debate sobre su finalidad en la escuela primaria y, por tanto, sobre los contenidos y su distribución a lo largo de la etapa. Significa la vuelta al predominio de los contenidos disciplinares sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y el desprecio a los avances en las didácticas correspondientes. El Real Decreto 126/2014 recuperó la asignatura, eliminando el área de conocimiento en una ordenación curricular por cursos académicos, suprimiendo los ciclos. Si la LOGSE y la LOE habían apostado por un currículo de ciencias sociales en espiral a lo largo de los seis cursos, con la LOMCE se impone la obsesión por controlar lo que se enseña a través de una serie de aprendizajes evaluables; los geográficos preferentemente en los tres primeros cursos y los históricos en los restantes. De nuevo, el cambio de denominación de la asignatura vuelve a

plantear la disputa ideológico-política, reforzando la indefinición y confusión epistemológica del propio profesorado; saben lo que son las asignaturas de Lengua, Matemáticas o Educación Física ¿Y la de Ciencias Sociales? Es por ello que muchos pensamos que se ha perdido la oportunidad de reforzar el carácter cívico-crítico de estas asignaturas, sobre todo después de la desaparición de Educación para la Ciudadanía. Se denota un deseo por el regreso al control de contenidos y aprendizajes (Programas Renovados de 1981) y cierta nostalgia de la EGB: una geografía descriptiva tradicional, una historia basada en el clásico relato nacional de España (De Miguel, 2015), con un simple barniz cultural de la historia del arte (Escribano-Miralles, 2015) y una peculiar educación económica basada en las virtudes del emprendimiento empresarial. Y, por si esto fuera poco, con la mejora de la calidad como excusa, se propone para primaria dos evaluaciones externas en 3º y 6º que amenazan con convertir a los docentes en gestores de contenidos o preparadores de reválidas como, desgraciadamente, ha sucedido con la Prueba de Acceso a la Universidad en 2º de bachillerato.

Los nuevos estándares de evaluación exigen al alumnado “comprender, conocer o identificar” pero no reflexionar, discutir o criticar. Así, en el currículo de la Comunidad de Madrid de 2014 se especifica que “en la educación primaria no se trata de que los alumnos sean capaces de analizar y juzgar hechos históricos o comportamientos humanos” (Decreto 89/2014, BOCM del 25 de julio, Orientaciones metodológicas de las ciencias sociales), sino de adquirir un sistema de referencia espacial y temporal. Este modelo pone mayor énfasis en la evaluación de los contenidos frente al desarrollo de competencias por medio de los mismos. En la práctica son una guía de actividades que deben realizar los alumnos y las alumnas en esta asignatura para poder superar las pruebas establecidas (Pelegrín, 2015). En definitiva, se quiere vender un saber cerrado donde se trata de explicar el punto de llegada –España- a través de una narrativa nacional para que los estudiantes memoricen un pasado identitario común. Es lo que ya hemos visto antes desde el siglo XIX y que respondería al concepto de *comunidades imaginadas* (Anderson, 2008), donde las naciones son

construcciones sociales, ficticias, producto de la modernidad, que se transmiten a la población para generar una adscripción emocional a través de una identidad impuesta por los poderes políticos y económicos. Es por ello, que la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria haya apostado tradicionalmente por contenidos tan superficiales y cocinados que han propiciado un nacionalismo banal para consumo rápido de las clases populares (Billig, 2014).

3. La educación patrimonial en la LOMCE

Para cada una de las funciones educativas de las ciencias sociales el patrimonio cultural ha sido considerado de forma diferente. En la escuela primaria previa a la LGE el patrimonio cultural ilustraba los contenidos y ayudaba a legitimar el discurso de continuidad con el pasado. En la ley de 1970 se empezó a considerar que los bienes culturales podían ser un recurso para el conocimiento del pasado histórico y se incentivaron las actividades escolares en museos y centros urbanos. Pero el cambio más significativo fue la puesta en valor de la evaluación de procedimientos y actitudes de la LOGSE y la introducción de la formación en competencias básicas de la LOE. En la construcción de una ciudadanía comprometida y crítica con la sociedad democrática y la igualdad, el patrimonio cultural es un recurso para entender de forma autónoma el presente y el pasado; poner en valor la diversidad cultural y establecer lazos de identidad entre los miembros de la comunidad.

Con el espíritu de estas normativas se diseñaron actividades de descubrimiento y experimentación que permitieron al alumnado obtener las capacidades y competencias necesarias para comprender el medio donde viven y actuar críticamente sobre él. Así, se puso el foco en el aprendizaje y las propuestas concedían un notable protagonismo al objeto como elemento básico del descubrimiento de la información de la materialidad. Aprender a mirar, a formular preguntas, a relacionar objetos con los contextos socioculturales y cronológicos donde fueron creados. El descubrimiento de los objetos abre las puertas al aprendizaje de destrezas y conocimientos que resultaban

fundamentales para el desarrollo de las visitas escolares a museos y, en general, para convertir cualquier pieza exhibida como potencial fuente de información patrimonial (Durbin, Morris y Wilkinson, 1990; García Blanco, 1994, 1997; Rico y Calle Vaquero, 2008; Santacana y Llonch Molina, 2012)

A pesar de esta oportunidad, en educación primaria el patrimonio cultural no aparece mencionado ni en la LOE ni en la LOMCE dentro de los objetivos generales de la primaria, aunque estos se refieran a uno de los aspectos más significativos de la educación patrimonial: la puesta en valor de la diversidad cultural. Puede parecer osado reclamar su aparición en los objetivos generales de las leyes educativas para primaria, pero el patrimonio cultural sí que figura entre los objetivos de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Tabla 1. El patrimonio cultural en los objetivos generales de la LOE y la LOMCE

	LOE Objetivos generales	LOMCE Objetivos generales
Primaria (Artículo 17)	Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.	Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
ESO (Artículo 23)	Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
Bachillerato (Artículo 33)	Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.	Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir de LOE y el texto consolidado de LOMCE.

Además, tanto en la LOE como en la LOMCE, el patrimonio cultural aparece de forma explícita en el desarrollo curricular de las áreas de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Educación Plástica y Educación Física de educación primaria. Si bien, el enfoque es diferente. En la LOE el desarrollo de las competencias básicas era fundamental y el patrimonio cultural quedaba integrado explícitamente en el desarrollo de la competencia Cultural y Social e implícitamente en la Social y Ciudadana (Fontal, 2011). En la LOMCE las competencias aparecen únicamente mencionadas, reducidas y explicitando que se priorizará el desarrollo de la Comunicación lingüística, la competencia Matemática y otras competencias básicas en ciencia y tecnología. Su desarrollo se hace con la Orden ECD/65/2015 observando que la competencia Social y Ciudadana y la Cultural y Artística de la LOE pueden equipararse en contenido, aunque no en enfoque, a la Social y Cívica y a la Conciencia y Expresiones Culturales en la LOMCE. La LOE proponía conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente para el enriquecimiento y disfrute, la LOMCE propone contribuir a la conservación con conocimientos que permitan reconocer las manifestaciones culturales.

Tabla 2. Referencias al patrimonio cultural en las competencias a desarrollar en la educación primaria

REFERENCIAS EXPLÍCITAS A PATRIMONIO CULTURAL	
La competencia cultural y artística (LOE)	Conciencia y expresiones culturales (LOMCE)
<p>Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. [...] La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad. (Anexo I)</p>	<p>Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades. Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. [...] El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio. (Anexo I)</p>
REFERENCIAS IMPLÍCITAS AL PATRIMONIO CULTURAL	
La Competencia Social y Ciudadana (LOE)	Las competencias sociales y cívicas (LOMCE)
<p>Favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. (Anexo I)</p>	<p>Para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional. (Anexo I)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias educativas establecidas para LOE (Real Decreto 1513/2006) y LOMCE (Orden ECD/65/2015).

Estos cambios se traducen en diferentes desarrollos curriculares y por tanto en diferentes contenidos a trabajar en la escuela primaria. Como explicábamos en el primer apartado el cambio de la LOE a la LOMCE ha sido muy importante en el

desarrollo curricular de los contenidos específicos de las ciencias sociales. El estudio del medio natural, cultural y social por separado implica que se pierda la perspectiva del paisaje y sus posibilidades educativas (Bajo, 2001; Liceras, 2013). Esta idea era uno de los objetivos principales del área en la LOE y no aparece en la LOMCE: "Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural" (Real Decreto 1513/2006, p. 43064).

Además, se detecta un cambio de enfoque en las referencias al patrimonio cultural entre los contenidos. En la LOE el patrimonio cultural aparecía como un recurso para el aprendizaje vinculado al conocimiento de los restos del pasado (conceptos), al uso de estos restos para reconstruir el pasado (procedimientos) y a la importancia de valorarlo y respetarlo (actitudes). En la nueva legislación observamos que el patrimonio cultural pasa de ser un recurso a convertirse en contenido.

Tabla 3. El patrimonio cultural como contenido en el desarrollo curricular del área de ciencias sociales

Enseñanzas mínimas de educación primaria LOE (Anexo I)	Currículo básico de la educación primaria LOMCE (Anexo I)
<p>El bloque 5, Cambios en el tiempo inicia el aprendizaje de la Historia, incluye contenidos relativos a la medida del tiempo y el acercamiento a la conceptualización del tiempo histórico, a través de la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y de hechos y personajes relevantes de la historia de España.</p> <p><u>Contenidos de la etapa referidos a patrimonio cultural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado. • Reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas antiguas en el entorno (tradiciones, edificios, objetos). • Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural. 	<p>En el Bloque 4, Las huellas del tiempo, se trabajará la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. Se estudiarán las grandes etapas históricas de la Humanidad para adquirir la idea de edad de la Historia y datar las cinco edades de la Historia, asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, para lo que es preciso conocer las condiciones históricas, eventos y figuras en diferentes periodos de tiempo.</p> <p>[...] 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. En este bloque también se desarrolla la capacidad para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, y asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.</p> <p><u>Contenidos de la etapa referidos a patrimonio cultural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuestro Patrimonio histórico y cultural

Fuente: Elaboración propia a partir de las enseñanzas mínimas de LOE (Real Decreto 1513/2006) y el currículo básicos de LOMCE (Real Decreto 126/2014).

Sin embargo, los criterios de evaluación constatan que su conversión en contenido no supone una explicación del concepto de patrimonio cultural, o una propuesta de compromiso con la conservación, sino volver a las perspectivas previas a la LGE: "Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural". Se señala que conocerlas implica adquirir actitudes positivas a la conservación y puesta en valor de los bienes y las

instituciones que conservan, investigan y difunden los bienes culturales. Pero, ¿cómo? ¿Solo con conocer los bienes culturales los ponemos en valor? Esta tarea no es tan fácil, y se complica más si descartamos la función social que otorgaba la LOE al patrimonio cultural.

Tabla 4. Criterios de evaluación de contenidos referidos al patrimonio cultural

Enseñanzas mínimas de educación primaria LOE (Anexo I)	Currículo básico de la educación primaria LOMCE (Anexo I)
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música. • Reconocer algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito escolar, local y autonómico, valorando su diversidad y riqueza. • Comprobar si el alumnado reconoce determinados restos, usos, costumbres, actividades, herramientas, como indicadores de formas de vida características de determinadas épocas históricas concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio. • 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.

Fuente: Elaboración propia a partir de las enseñanzas mínimas de LOE (Real Decreto 1513/2006) y el currículo básico de LOMCE (Real Decreto 126/2014).

Para poner en valor y promover las actitudes positivas hacia la conservación parece más adecuado el camino planteado en LOE -evaluar la capacidad de usar los bienes culturales para comprender el presente y construir una comunidad crítica que entienda y valore positivamente la diversidad cultural- que el planteado en LOMCE.

4. Reflexiones finales

La función otorgada a las ciencias sociales en la LOMCE ha supuesto un retroceso en los avances de una disciplina escolar de gran utilidad en la escuela actual y que permite al alumnado entender nuestro medio y actuar de forma

crítica sobre él. Los desarrollos curriculares se han articulado desde un pensamiento conservador –alejado de la renovación didáctica de los últimos treinta años– para sustentar un relato esencialista de la nación muy distante de la realidad del país. El objetivo sería convencer a nuestros y nuestras estudiantes que somos los herederos de un pasado cerrado que no admite discusión para que no corramos el riesgo de intentar ser protagonistas de un futuro diferente.

En ese escenario el patrimonio cultural es de nuevo un ilustrador de la monumental y artística historia de España. Desde Atapuerca a Picasso -pasando por el acueducto de Segovia, la Alhambra en Granada, las carabelas en Palos de la Frontera, el Palacio Real en Madrid, etc.- encontramos numerosos iconos que acompañan los libros de texto para legitimar la continuidad del relato nacional hasta nuestros días. En la LOMCE se impone el reconocimiento y la conservación de las manifestaciones culturales sobre la que se ha construido la historia de España. Se descarta la valoración crítica, el enriquecimiento cultural, y la comprensión racional de un pasado que ayudaría a nuestros alumnos y nuestras alumnas a comprender mucho mejor el significado de la herencia material que sobrevive en la compleja sociedad en la que viven.

Un enfoque que contrasta con la importancia que la educación patrimonial ha adquirido en los últimos años dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. Otro ejemplo del distanciamiento de esta última reforma educativa con la realidad de la escuela y la investigación académica.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE. (Obra original publicada en 1983).
- Araque Hontangas, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1, 1-21.

- Araque Hontangas, N. (2013). *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Bajo, M. J. (2001). «El paisaje» en el curriculum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 13, 51-61.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitan Swing. (Obra original publicada en 1995).
- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Decreto de 28 de octubre de 1937. *Plan de Estudios para la escuela primaria española* (Gaceta de la República, 31 de octubre de 1937).
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (BOCM, 25 de julio de 2014).
- D. J. C. (1812). *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía española para ilustración del pueblo, instrucción y uso de las escuelas de primeras letras*. Cádiz: Imprenta de Lema.
- De Miguel González, R. (2014). Ciencias sociales y didáctica de la Geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE. En R. Martínez Medina y M. Tonda Montllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. (Vol. I, pp. 345-363). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Del Carmen, L. (1993). Conocimiento del medio. *Signos*, 8-9, 72-83.
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects*. Londres: English Heritage.
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículo de educación primaria. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 15-24.

- Real Decreto de 26 de octubre de 1901. *Nueva ordenación al pago y atenciones de personal y material de las Escuelas Públicas de Primera Enseñanza* (Gaceta de Madrid, 30 de octubre de 1901).
- Circular de 11 de noviembre de 1937. *Orientaciones pedagógicas para la aplicación del Plan de Estudios para la Escuela Primaria* (Gaceta de la República, 19 de noviembre de 1937).
- Ley de 17 de julio de 1945 *Sobre Educación Primaria* (BOE, 18 de julio de 1945).
- Orden de 8 de julio de 1965. *Orden por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias* (BOE, 24 de septiembre de 1965).
- Ley Orgánica de Educación (LOE). *2/2006, de 3 de mayo* (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Real Decreto 1513/2006, *de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (BOE, 8 de diciembre de 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre* (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- Real Decreto 126/2014, *de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, 1 de marzo de 2014).
- Orden ECD/65/2015. *Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (BOE, 29 de enero de 2015).
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista patrimonio cultural de España*, 5, 21-41.
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: De La Torre.
- García Blanco, A. (1997). *Aprender con los objetos*. Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- Liceras Ruiz, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 85-93.

- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 171-193.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1970). Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de la Educación General Básica. *Enseñanza Media*, 266, 265-378.
- Molero Pintado, A. (ed.). (1991). *Historia de la Educación en España* (Vol. 4). Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreno Luzón, J. (2001). Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio. En P. Álvarez Lázaro (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 201-221). Madrid: MECD.
- Parra, D.; Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 79, 8-14.
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 79, 41-48.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Pozo Andrés, M^a. M. y Rabazas Romero, E. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(4), 119-133.
- Prieto, M. R. (1999). Instrucción: derecho a saber y derecho a enseñar. *Ayer*, 34, 127-154.
- Rico, C., y Calle Vaquero, M. (Eds.). (2008). *Como enseñar el objeto cultural*. Madrid: Sílex.
- Rodríguez Domenech, M. A. (2015) La Geografía en la LOMCE ¿una ocasión perdida? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 67, 403-433.

Sánchez Hita, B. (2003). Cartillas políticas y catecismos constitucionales en el Cádiz de las Cortes: un género viejo para la creación de una nueva sociedad. *Revista de literatura*, 130, 541-574.

Santacana, J., y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2016

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2016



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)