

Lo patrimonial como política educativa: análisis y perspectivas desde la normativa peruana (2023)

The heritage as an educational policy: analysis and perspectives from Peruvian regulations (2023)

Wilmer Eduardo Postigo Echaiz^{a,*}, Rebeca Mercedes Silvia Timoteo Belling^a

^aUniversidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

*Correspondencia: wilmer.postigo@unmsm.edu.pe

Resumen

Como enfoque pedagógico transversal, la educación patrimonial ha cobrado gran relevancia en las instituciones educativas de numerosos países en las últimas décadas. Sin embargo, los gobiernos han aplicado de forma desigual esta práctica educativa, reflejada en los marcos normativos de sus políticas. Perú, país multicultural, con diversas manifestaciones culturales que se entrelazan, crea un contexto favorable a la implementación de la educación patrimonial como política pública. Por consiguiente, el objetivo principal de esta investigación fue analizar las características y los lineamientos generales de la política educativa peruana relacionada con la educación patrimonial en el año 2023. Así también, como objetivo secundario, contextualizar esta política en el ámbito sudamericano, con la revisión de las políticas educativas patrimoniales de Brasil, Ecuador, Colombia, Chile y Bolivia, con el propósito de obtener un entendimiento más amplio de la misma. La metodología empleada consistió en una revisión documental de la información oficial emitida, principalmente de los entes rectores de la educación (ministerios de Educación) del Perú y países mencionados. A modo de conclusión, se ha determinado que no existe una política como tal en educación patrimonial en el Perú, sino una serie de principios asociados al ámbito de Arte y Cultura, que de manera poco articulada integran al patrimonio desde una perspectiva pedagógica.

Palabras clave: educación patrimonial, currículo, pedagogía, ministerio de educación, política educativa

Abstract

As a cross-cutting pedagogical approach, heritage education has gained significant relevance in the educational institutions of many countries in recent decades. However, governments have unevenly applied this educational practice, as reflected in the regulatory frameworks of their policies. Peru, a multicultural nation, contains diverse cultural manifestations that intertwine, creating a context favouring heritage education's implementation as a coherent public policy. Therefore, the main objective of this research is to analyse the characteristics and general guidelines of Peruvian educational policy as it relates to heritage education in the year 2023. Also, as a secondary objective, contextualising this policy in the South American context, with the review of the heritage education policies of Brazil, Ecuador, Colombia, Chile, and Bolivia, to obtain a broader understanding of it. The methodology employed consisted of a documentary review of official information issued, mainly by the governing bodies of education (Ministry of Education) of Peru and the countries mentioned above. In conclusion, it has been determined that there is no policy in heritage education in Peru, but rather a series of principles associated with the field of art and culture, which, in a poorly articulated manner, integrates heritage from a pedagogical perspective.

Keywords: heritage education, curriculum, pedagogy, ministry of education, education policy

Para citar este artículo:

Postigo, W. E., & Timoteo, R. M. S. (2024). Lo patrimonial como política educativa: análisis y perspectivas desde la normativa peruana (2023). *Turismo y Patrimonio*, 23, 23-42. <https://doi.org/10.24265/turpatrim.2024.n23.02>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



Introducción

Se puede considerar como una disciplina en construcción a la educación patrimonial, la cual de forma explícita o implícita tiene presencia en las políticas educativas de los Estados, con sus respectivas particularidades en cada caso (Fontal, 2016; Fontal & Ibáñez, 2017). La primera formalización del concepto educación patrimonial es rastreable en los años sesenta en Brasil, con la contribución del ideario filosófico y pedagógico de Paulo Freire, el cual conlleva un giro epistemológico en la tradicional concepción *hombre-objeto* por *hombre-sujeto* (Fontal & Ibáñez, 2017; Freire, 2014). En ese sentido, en 1999 el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico de Brasil (IPHAN) publicó la *Guía Básica de Educación Patrimonial*, marcando un hito en el nivel académico y gubernamental (Horta et al., 1999).

La educación patrimonial, un campo en constante evolución, busca valorar, comprender y transformar el patrimonio cultural. En ese sentido, Horta et al. (1999), la conciben como un desarrollo constante, estructurado y fundamental para la alfabetización cultural. Martín y Cuenca (2015) subrayan su capacidad para generar compromiso social, promover valores identitarios y catalizar cambios sociales. Teixeira (2006) la define como una práctica pedagógica que involucra al alumno en su entorno, fomentando un compromiso con la sociedad. Fontal (2016) destaca la importancia de la relación intersubjetiva entre individuos y su patrimonio, abarcando aspectos personales, culturales y sociales. Por otro lado, Palacios (2017) enfatiza la necesidad de considerar las circunstancias históricas y políticas que influyen en los procesos de patrimonialización, tanto estatal como local. Por último, Feliu (2014) desde una perspectiva holística y principista del patrimonio, sostiene cómo toda gestión de este –incluida la educación patrimonial– debe tener como finalidad la difusión de su valor anclado en una perspectiva contemporánea. Estas diversas reflexiones enriquecen el campo de la educación patrimonial, proporcionando

un sólido marco teórico para su comprensión y desarrollo.

La herramienta más importante de la educación patrimonial en la transmisión del conocimiento se denomina pedagogía, la cual va a determinar cómo educar en una serie de parámetros y objetivos explícitos, que acontecen principalmente en contexto no escolarizados o de educación no formal (Nieto, 2018). En este proceso de transmisión hay una diferencia fundamental entre difusión y divulgación. Para Gándara (2021) la difusión de los conocimientos se enmarca en el ámbito académico, a través de ponencias, artículos, libros, entre otros, mientras que la divulgación es una estrategia de comunicación que pretende generar en un público amplio un entendimiento importante de los valores patrimoniales, la cual denomina divulgación significativa y se estructura por medio de ejes temáticos.

Para el Estado peruano, el instrumento educativo principal es el currículo nacional de la educación básica regular (EBR), el cual refleja su mayor acercamiento a la educación patrimonial en el área de arte y cultura, que considera dos competencias que implican una visión crítica, interpretativa y personal de lo artístico / cultural (Ministerio de Educación, 2017a, 2018a). Sin embargo, el contexto nacional de gran diversidad cultural e importante riqueza patrimonial (arqueológico, histórico, entre otros), hace que los lineamientos generales e implícitos de esta política educativa, no estén en sintonía con su contexto y el gran potencial que tiene la educación patrimonial en sociedades como la peruana.

Entre los pocos proyectos reconocibles y estudiados tenemos el que se ejecutó en el Centro Histórico de Trujillo en 2016, dirigido a estudiantes del nivel secundario y articulado entre la municipalidad provincial de Trujillo y las UGEL N.º 3 y N.º 4, teniendo como objetivo principal fortalecer, por medio de la educación patrimonial siete áreas curriculares:

tecnología y medio ambiente, matemática, ciencia, comunicación, familia y relaciones humanas, educación por el arte y persona (Falero, 2021). Del mismo modo, en la experiencia de recuperación del Centro Histórico del Rímac se pudo cuantificar y la educación patrimonial tuvo una presencia del 9 %; asimismo, entre las acciones destacables tenemos el taller educativo para niños y niñas en alianza con la UGEL N.º 02 y otros actores (Palpán, 2023). Así también, el proyecto Qhapaq Ñan –perteneciente al Ministerio de Cultura– ha venido realizando diversas actividades y proyectos en torno a la educación patrimonial, entre los que sobresalen el módulo educativo «Construyendo el puente Q'eswachaka» el cual se estructura considerando el diseño curricular de la educación básica, y el proyecto «Caminantes del Qhapaq Ñan» con un importante avance en temas de didáctica con la elaboración de juegos, recortables y armables (Contreras, 2014; Contreras & Venturo, 2017).

En este contexto, nuestra investigación se enfocó en analizar las características y los lineamientos generales de la política educativa peruana que implique a la educación patrimonial. Además de contextualizar esta política en el ámbito sudamericano a través de la revisión de las políticas educativas patrimoniales de Brasil, Ecuador, Colombia, Chile y Bolivia.

Metodología

De acuerdo con los objetivos de la investigación y las características de nuestro objeto de estudio, el trabajo se enmarcó en una investigación documental, alineada con el enfoque cualitativo. La investigación documental es una técnica que se caracteriza por la recopilación y el análisis crítico de información existente en fuentes como libros, artículos, informes y archivos. Busca objetividad y sistematización, organizando de manera metódica la exploración, selección y evaluación de documentos. Además, se enfoca en la interpretación crítica de la información para aproximarnos a una comprensión del tema

investigado. Desde una perspectiva epistemológica, el acercamiento por medio de documentos a la realidad estudiada es principalmente inductivo, es decir, que las características generales inferidas parten de lo particular (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Herrera, 2018; Rojas, 2011).

Una fase relevante de la técnica documental es la caracterización de las fuentes que serán analizadas en *unidades conservatorias de información*, las cuales en nuestro caso son documentos emitidos o elaborados por entidades estatales, como el Congreso de la República bajo la forma de leyes y las diversas publicaciones del Ministerio de Educación, incluyendo resoluciones, currículo, informes, guías, entre otras. Así, la circulación de información se realiza a través de un *canal formal*, lo cual implica que la información revisada sigue las normas y parámetros de las instituciones que representa (Rojas, 2011; Tancara, 1993).

El instrumento que permitió el análisis de los documentos seleccionados fue el fichaje, a través de las modalidades denominadas *fichas bibliográficas, textuales y de comentario*. En ese sentido, la ficha bibliográfica nos brindó una referenciación exacta y adecuada del documento analizado, la ficha textual nos dio acceso a reproducciones exactas de fragmentos significativos o esenciales de los textos. Por último, la ficha de comentario, a partir de una lectura crítica, posibilitó establecer juicios de valor que expongan lo implícito de los textos o las fisuras que presenten en su argumentación (Jurado, 2005).

Aproximarse a la validez de la técnica documental empleada en la investigación implica considerar varios aspectos clave. Primero, la categoría principal de análisis, la educación patrimonial ha sido estudiada dentro del marco estatal peruano a través de diversas fuentes documentales. Estas fuentes, elaboradas, emitidas y oficializadas por entidades con una jerarquía y organización específicas en el aparato estatal,

proporcionan una base sólida para la investigación. La contextualización, caracterización y correlación de esta información documental contribuyen a una triangulación de datos efectiva, reforzando la validez de los hallazgos al comparar y contrastar la información proveniente de diferentes documentos y entidades (Fernández-Bringas et al., 2024; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Por otro lado, en torno a la validez, al depender únicamente de documentos oficiales y verificables, como leyes y resoluciones, se minimizan los riesgos asociados a la subjetividad de los datos, garantizando que la información recopilada sea precisa y consistente. Esta base sólida y controlada refuerzan la validez de los hallazgos, ya que la seguridad del dato es alta al no estar influenciada por variaciones en la interpretación como, por ejemplo, en las entrevistas (Corral, 2009; Plaza et al., 2017).

Para sintetizar y estructurar los hallazgos de la investigación de acuerdo con los objetivos, fue necesario exponer los resultados en tres apartados. El primero, señala la perspectiva de la *educación patrimonial desde el Ministerio de Educación*, teniendo en cuenta las leyes y normativas que marcan el rumbo de la política educativa en este ámbito. El segundo, considera el papel crucial del *currículo nacional* como el principal instrumento que articula los contenidos y competencias relacionados con lo patrimonial en los cursos escolares. El tercero, se centra en el *área de arte y cultura*, destacándola como el espacio central que alberga los cursos relacionados directamente con la educación patrimonial.

Por último, para el caso de Brasil, Ecuador, Colombia, Chile y Bolivia el análisis documental se ha restringido a sus respectivas leyes de Educación y currículo vigente.

Resultados

La educación patrimonial desde el Ministerio de Educación del Perú

El marco general de la política educativa del Ministerio de Educación (Minedu) está sustentado en la Ley General de Educación N.º 28044 (2003), la cual no estipula ningún criterio asociable directamente con la educación patrimonial, siendo el campo de la interculturalidad uno de los más cercanos a dicha propuesta educativa. En ese sentido, el artículo 20 propone la *educación bilingüe intercultural*, que promueve la valorización de la historia, lo cultural, valores y tecnologías de los pueblos indígenas.

En 1972 se institucionalizó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), mediante un proceso que incorporó los aportes y las metodologías surgidos de las reuniones técnicas realizadas desde principios de los años sesenta hasta los setenta. Sin embargo, la PNEB no definió claramente la palabra «interculturalidad» hasta los años 1989 y 1991. No obstante, fue pionero en reconocer a Perú como un país bilingüe y multicultural. Su tercer lineamiento subraya la importancia de alejarse de un paradigma cultural excluyente, que impida una diversidad cultural que fomente la igualdad, por lo cual es necesario promover la educación bilingüe entre los ciudadanos. En la década de 1970 surgieron iniciativas educativas dirigidas para la comunidad indígena, considerando sus conocimientos, capacidades y valores educativos para incorporarlos en su ámbito escolar regular. Esto marcó el advenimiento de lo que llamamos «educación bilingüe» o «bilingüe intercultural», procurando una novedosa modalidad educativa que incentive lo étnico, lo cultural y lo lingüístico (Ministerio de Educación, 2013).

La propuesta pedagógica *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* (EIB), publicada por el Ministerio de Educación en 2013, fue una de las publicaciones que marcó un punto de inflexión

importante en el ámbito de la cultura. Esta propuesta se fundamentó en la Ley General de Educación N.º 28044 (2003) y la Política de Educación Intercultural Bilingüe (Resolución Ministerial N.º 0246-2012-ED), que establecen la interculturalidad como principio fundamental que orienta las acciones en el sistema educativo, y se oficializa mediante la Resolución Directoral N.º 261-2013-ED (Ministerio de Educación, 2013).

La iniciativa pedagógica EIB reivindica y valora la diversidad del Perú como un país caracterizado por su pluralidad cultural y multilingüismo (Ministerio de Educación, 2013). Lamentablemente, aún en el Perú con un fuerte centralismo limeño, la diversidad suele ser percibida como un problema, lo que fomenta desigualdades, discriminación y obstaculiza el desarrollo del país. Esta problemática social afecta gravemente a los ciudadanos y sus derechos, puesto que lo diverso debe ser comprendido en su potencial como un recurso con varios usos, en diferentes tópicos de lo social y económico (Miranda, 2015).

Las iniciativas educativas a gran escala que ignoraron la diversidad del Perú en las primeras décadas del siglo XX intentaron imponer un modelo de sociedad que pretendía homogeneizar y castellanizar la nación, contribuyendo a perpetuar el racismo y la discriminación (Contreras, 2014). En este sentido, los planes de desarrollo del país carecieron de una perspectiva humanista, y actores sociales como las familias, medios de comunicación, escuelas y centros de educación superior, no hicieron lo suficiente para combatir la desigualdad. La promoción de la interculturalidad debería ser una parte fundamental del sistema educativo peruano, el cual no debe restringirse solamente a las escuelas que tienen como usuarios, habitualmente, a las comunidades originarias (Ley N.º 28044, 2003).

En noviembre de 2019 se llevó a cabo una actualización de la política sectorial de educación

intercultural y educación intercultural bilingüe hasta el año 2030. Para ello se celebraron reuniones con miembros de organizaciones gubernamentales y privadas, así como con representantes de la sociedad civil. Los encuentros tuvieron lugar en las ciudades de Tarapoto, Piura, Arequipa y Lima, y desempeñaron un papel fundamental en enriquecer los objetivos prioritarios establecidos. Estos objetivos se centran en fomentar una educación que mejore la accesibilidad y ayude a los estudiantes de comunidades indígenas, afroperuanas y de otras tradiciones culturales, a desarrollar sus capacidades interculturales para así poder avanzar en sus trayectorias educativas de forma positiva (Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, 2019).

El Ministerio de Educación abordó la cuestión cultural a través de la Resolución Ministerial N.º 177-2015 (Ministerio de Educación, 2015), que formó la Unidad de Arte y Cultura como una entidad funcional dentro de la Dirección General de Educación Básica Regular (DGEBR). Con el fin de fomentar el desarrollo de enfoques y procedimientos en los ámbitos del arte y la cultura; esta unidad se encarga de dirigir, organizar y comunicar las políticas y propuestas educativas. Además, se dedica a desarrollar recursos educativos que fortalezcan la identidad de los estudiantes, considerando las expresiones culturales a escala local, regional e internacional. Asimismo, coordina contenidos para la formación docente, promoviendo el conocimiento, la protección y la preservación del Patrimonio Cultural de la Nación entre los estudiantes. Esta resolución también establece la creación de la Unidad de Educación Ambiental y la Unidad de Educación Comunitaria.

Posteriormente, la Resolución Ministerial N.º 449-2019 (Ministerio de Educación, 2019b) revocó el artículo 2, el cual establecía la creación de la Unidad de Arte y Cultura como una entidad funcional no orgánica dentro de la DGEBR. Y, el mismo día, se emitió la Resolución de Secretaría General N.º 208-

2019 (Ministerio de Educación, 2019a) que dio origen a la Unidad Funcional de Arte y Cultura como una unidad funcional no orgánica en la Dirección de Educación Física y Deporte, asignándole las mismas responsabilidades establecidas en la Resolución Ministerial 177-2015 (Ministerio de Educación, 2015).

El currículo nacional

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) incorpora lo patrimonial a través de la intersección entre arte y cultura, las diversas expresiones artístico-culturales, así como desde una visión intercultural. En ese sentido, reconoce y aprecia más la información que poseen otras culturas, aunque no coincida necesariamente con la comprensión contemporánea (Ministerio de Educación, 2017a).

El propósito del perfil de egreso del CNEB, es que los educandos se interpreten como sujetos valiosos y se sientan identificados con su cultura en diversos escenarios. Para ello, se pretende adoptar un enfoque intercultural que permita abordar la diversidad cultural del Perú desde el ámbito educativo. Una característica adicional del perfil es que los estudiantes aprendan a valorar las manifestaciones culturales y artísticas como una forma de comprender la contribución del arte a la sociedad y la cultura. Asimismo, el currículo ha establecido una serie de competencias que los alumnos deben alcanzar durante su formación; sin embargo, solo en cuatro de ellas se ha identificado una relación indirecta con la educación patrimonial.

La competencia de *construcción de la identidad* del estudiante tiene como objetivo que logren identificarse a sí mismos, mediante el reconocimiento de la pluralidad de identidades y la comunicación permanente con los demás. Para desarrollar una identidad como componente de un grupo sociocultural, es importante que los estudiantes conozcan sus raíces familiares y territoriales, así como también adquieran un entendimiento de la diversidad que los rodea.

Además, deben ser capaces de valorar los conocimientos adquiridos a partir de sus experiencias (Ministerio de Educación, 2017a).

Dentro de la competencia de *convivencia y participación democrática*, es fundamental que los educandos adquieran conocimiento acerca de las expresiones culturales presentes en su entorno local, regional o nacional. Esta competencia busca fomentar el cuidado de las relaciones interculturales y la comprensión de la multiplicidad de culturas de nuestro contexto. Se promueve el aprendizaje de cómo vivir en sociedad y, sobre todo, el respeto hacia los demás en el ámbito de convivencia (Ministerio de Educación, 2017a).

Otras competencias asociadas son la *capacidad de apreciar de manera artística las expresiones artísticas y culturales*, y la *habilidad de generar proyectos utilizando los diferentes lenguajes artísticos*. Ellas se enfocan en el ámbito del arte, abarcando sus cualidades, técnicas, valoración y otros elementos relevantes (Ministerio de Educación, 2017a). Se alienta a los estudiantes a concebir proyectos artísticos que utilicen distintos lenguajes para comunicar sus ideas. Esta perspectiva se encuentra detallada en la guía *Orientaciones para la enseñanza del área de arte y cultura: guía para docentes de educación primaria* (Ministerio de Educación, 2018a), la cual se concentra en la educación primaria. La guía explora la noción de cultura mediante el arte y sus expresiones, fomentando la creación de proyectos artísticos que utilicen una amplia gama de lenguajes como herramienta de comunicación. Esto se conocía anteriormente como educación artística.

El área de arte y cultura

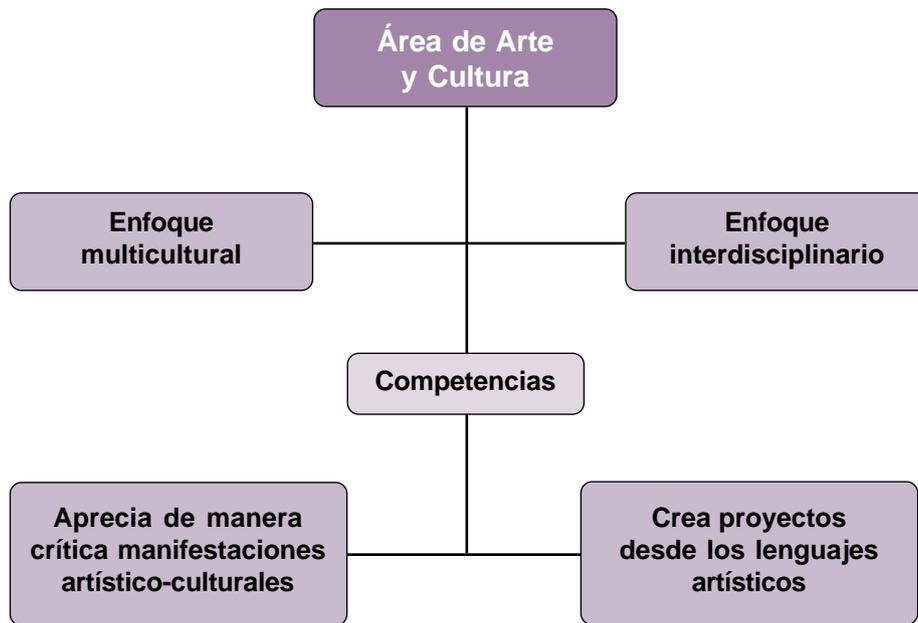
a) Guía docente del área de arte y cultura

El Ministerio de Educación ha publicado dos guías para el área de arte y cultura, para primaria y secundaria (Ministerio de Educación, 2018a; 2022).

Estas guías tienen como objetivo principal que los estudiantes adquieran competencias para apreciar críticamente expresiones culturales y artísticas, para crear tareas o proyectos utilizando el lenguaje del arte. Para lograrlo, se promueve que los estudiantes

se expresen a través de diversos medios artísticos, como la danza, el teatro, la música, la poesía, la pintura y las artes audiovisuales. Se utilizan dos perspectivas o enfoques para el desarrollo de estas competencias.

Figura 1
Enfoques del área curricular de Arte y Cultura



Nota. La figura muestra la relación del área de Arte y Cultura con los enfoques y competencias. Ministerio de Educación (2018a p. 12).

Dentro del marco del enfoque multicultural, se promueve la exploración y apreciación de todas las expresiones artísticas por su mera existencia y la riqueza de la experiencia estética que conllevan. Esta perspectiva tiene como objetivo principal ser inclusivo, reflejando de manera más fiel la realidad multicultural de Perú. Se reconoce que la diversidad cultural es un patrimonio humano común que debe valorarse y celebrarse. En este contexto, se busca fomentar un sentido de autoconocimiento, fortalecer las identidades y valores en el nivel individual y colectivo, y promover la salvaguarda del patrimonio material e inmaterial (Ministerio de Cultura, 2018a; 2022).

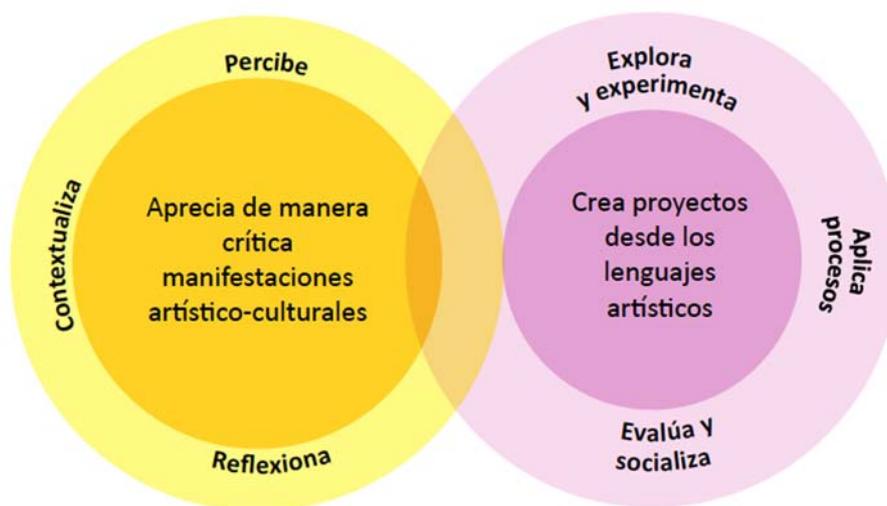
En cuanto a las competencias y capacidades en el campo del arte y la cultura, vistas a través del cuarto indicador del perfil del graduado, se pretende que los alumnos sean capaces de apreciar las expresiones artísticas y culturales con el fin de entender el aporte de lo cultural y artístico en la sociedad (Ministerio de Educación, 2018a). Estas competencias deben estar muy vinculadas con el área de cultura, que es abordado en el primer indicador del perfil de egreso. En dicho indicador, se enfatiza que los estudiantes deben definirse como individuos de valor identificados con su cultura en distintos contextos sociales. Es importante destacar que estos

objetivos y competencias son aplicables tanto en el nivel primario como en el secundario de la educación

básica regular. En el siguiente esquema se presentan los objetivos a alcanzar para cada nivel:

Figura 2

Competencias y capacidades del área de Arte y Cultura



Nota. La figura muestra la relación del área de Arte y Cultura con las capacidades y competencias. Ministerio de Educación (2022, p. 30).

La competencia de *apreciar de manera crítica las manifestaciones artísticas-culturales* se enfoca en que los estudiantes alcancen un nivel destacado de desempeño. En ese sentido, deben participar en experiencias que les permitan ampliar su sentido valorativo configurando vínculos con los símbolos culturales de su comunidad y otros entornos. Para ello, es importante que los estudiantes profundicen e investiguen la pluralidad de relaciones existentes entre las manifestaciones del arte y la cultura, así como de otros temas. Asimismo, deben ser capaces de evaluar la relevancia e inferir la intención y el contenido de las manifestaciones. También deben comprender la importancia de un artista o grupo de artistas para moldear las creencias, valores y actitudes de una comunidad (Ministerio de Educación, 2018a).

En la competencia de *elaborar proyectos desde lenguajes artísticos*, se pretende que los alumnos

alcancen un nivel destacado de desempeño. Por tanto, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar conceptos originales y darles vida en productos creativos multidisciplinares que ofrezcan respuestas a cuestiones de ámbitos culturales, sociales y medioambientales concretos. Durante el proceso creativo, es esperable que los estudiantes asuman riesgos en la transmisión de sus ideas, considerando la multiplicidad de enfoques y escenarios (Ministerio de Educación, 2018a).

b) Actividades educativas complementarias

El Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007) aborda de manera exhaustiva las actividades relacionadas con el deporte y el arte, tanto a nivel local como fuera de la comunidad. No obstante, se considera necesario complementar

dichas actividades con propuestas culturales, ya que el objetivo principal es fortalecer la integración y el conocimiento mutuo, lo cual se logra de manera óptima al explorar de manera colectiva las expresiones culturales presentes en la localidad.

En ese sentido, los talleres complementarios correspondientes a las iniciativas pedagógicas denominadas «Expresarte», «Orquestando» y «Talleres deportivo-recreativos» han sido instaurados con base en la Resolución de la Secretaría General N.º 015-2017 (Ministerio de Educación, 2017b). Estas iniciativas tienen como propósito principal la ejecución de talleres que abarcan diversos ámbitos, tales como el artístico, cultural, deportivo, académico y recreativo. Los talleres se realizan en un horario extraescolar en centros educativos seleccionados específicamente como núcleos de formación de educación básica regular y destinados a alumnos de instituciones públicas y privadas de educación inicial, primaria y secundaria (Ministerio de Educación, 2017b).

El taller «Expresarte» (Ministerio de Educación, 2017b), tiene como objetivos específicos aquellos que se vinculan con las competencias correspondientes al área de Arte y Cultura y con los enfoques transversales presentes en el currículo nacional vigente. Estos objetivos incluyen el fortalecimiento de competencias socioemocionales que aportan a la conformación de una identidad individual y al desarrollo de competencias ciudadanas esenciales para una convivencia plena y democrática. Vale la pena señalar que, aunque aquellos a cargo de estos talleres son considerados promotores culturales, se observa una inclinación marcada hacia lo artístico en lugar de abarcar plenamente la diversidad cultural. Ello sugiere un énfasis en la dimensión artística que podría restar importancia a la visión integral de la cultura en todas sus expresiones (Ministerio de Educación, 2018b).

Educación patrimonial en el contexto sudamericano

a) Bolivia

El sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia se fundamenta en la Ley N.º 070 «Avelino Siñani - Elizardo Pérez», y constituye el marco jurídico que sustenta el diseño curricular. De acuerdo con lo sociopolítico, Bolivia apoya una educación inclusiva, descolonizadora, intracultural e intercultural que sea coherente con el respeto de las diversas nacionalidades y el bienestar general de Bolivia (Ley N.º 070, 2010).

En el currículo boliviano, la cultura se entrelaza intrínsecamente con la esencia del individuo. Se destaca la importancia de áreas como la cosmovisión, la filosofía, los valores, la espiritualidad y la religión para establecer conocimientos sobre la vida y la sociedad, enmarcados en categorías metafísicas. Por otro lado, lo artístico se integra en la esfera del conocimiento, incluyendo disciplinas como Artes Plásticas y Música, reconociendo el arte como una habilidad importante para un desarrollo equilibrado. Se delinea así una clara distinción y estructuración entre lo cultural y lo artístico. Es relevante señalar que en este currículo no se hace uso explícito de los términos «patrimonio» o «educación patrimonial», aunque ello no necesariamente implica la ausencia de una propuesta educativa en este sentido (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012, 2023).

b) Colombia

La educación en Colombia está sustentada en la Ley 115 que a diferencia de la ley boliviana, no tiene una ideología política manifiesta, sino que sus objetivos se centran en el desarrollo integral del ciudadano y sus identidades nacionales, regionales y culturales en un marco democrático (Ley 115, Ley General de Educación, 1994). Una característica notable en la Ley de Educación de Colombia es la independencia relativa que tienen las instituciones educativas para

definir las áreas temáticas de sus planes de estudio en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada centro educativo. Este documento debe elaborarse teniendo en cuenta el marco general de competencias educativas del Ministerio de Educación y la respectiva autonomía.

Para lo patrimonial propiamente no hay un área particular, pero sí se puede relacionar con las siguientes áreas: ciencias sociales, historia, democracia y educación ética en valores humanos. En las competencias tratadas por este documento, lo cultural es transversal, y es con la competencia de *ciudadanías* donde se trabaja la cultura desde un enfoque de convivencia equilibrada y tolerante en un escenario diverso; así mismo, la identidad tendrá un papel crucial para el fortalecimiento positivo de la cultura (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

c) Ecuador

En Ecuador, la educación se rige por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento. Esta normativa establece una serie de principios fundamentales para la educación, entre los cuales destacan la interculturalidad, plurinacionalidad, identidades culturales, plurilingüismo y pluralismo político e ideológico. Con relación al currículo nacional, las regulaciones puntualizan que su implementación es obligatoria tanto para las escuelas públicas como privadas (Ley N.º 417, 2011).

En el texto «Currículo Priorizado de la Educación Básica» se resalta el área de educación cultural y artística, presente en los niveles elemental, medio y superior. Esta área plantea una distinción crucial entre cultura, arte y patrimonio. Sus objetivos incluyen el fomento del conocimiento de los medios de expresión artística y el desarrollo de la capacidad de valorar las producciones artísticas. Asimismo, se enfoca en que los estudiantes aprecien y respeten el

patrimonio cultural tangible e intangible, tanto a nivel nacional como internacional. Para contribuir a la conservación y valoración del patrimonio, se fomenta la investigación, la observación y el análisis de sus características principales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

d) Chile

La educación en la República de Chile se encuentra regulada por la Ley 20370 (2009). En ella se exponen las directrices generales en correspondencia con la Constitución Política del país. A diferencia de las leyes de otros países, esta se enmarca en el propio proceso educativo, sin manifestar abiertamente creencias políticas o ideológicas. Cabe destacar que esta legislación no solo estima la educación formal, sino que también otorga importancia a la educación no formal e informal como parte integral del sistema educativo.

En el contexto de la pandemia de la COVID-19, se elaboró una serie de documentos denominados «Actualización de la priorización curricular» para varias áreas del saber y niveles educativos. Estos documentos establecen tres niveles jerarquizados y relacionados con el currículo: *aprendizajes basales*, que son los objetivos de aprendizaje esenciales sobre los cuales se deben contextualizar las asignaturas; *aprendizajes complementarios*, que fortalecen los aprendizajes basales; y *aprendizajes transversales*, que tienen en cuenta a la pandemia, centrándose en la convivencia, la salud mental y el bienestar (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Se observa una clara diferenciación entre arte y cultura. Para el arte, se establecen asignaturas puntuales como Artes Visuales y Música. Al respecto, la perspectiva de la cultura o lo cultural es más transversal, y se manifiesta de manera relevante en asignaturas como Historia, Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, Geografía y Ciencias Sociales. Estas asignaturas buscan fomentar

en los estudiantes el respeto hacia la pluralidad de expresiones culturales tangibles e intangibles, así como su correspondiente valoración. De igual modo, se destacan múltiples menciones al patrimonio cultural en los objetivos de dichas asignaturas (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

e) Brasil

En un estado federal como Brasil, la educación se rige por la Ley 9394 (1996), que especifica que la responsabilidad de organizar y dirigir la Educación recae en la Unión a nivel ejecutivo, sobre los estados, el distrito federal y los municipios dentro del territorio del país. En el currículo brasileño, conocido como la Base Nacional Curricular Común (BNCC), se proponen cinco áreas de conocimiento para la enseñanza fundamental: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Humanas y Enseñanza Religiosa. Para la enseñanza media, se establecen cuatro áreas: Lenguajes y sus Tecnologías, Matemáticas y sus Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías y Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas. En relación con arte y cultura se han identificado las siguientes áreas de conocimiento: Arte, Ciencias Humanas y Ciencias Humanas e Sociales Aplicadas.

El Arte en el currículo se entiende como un lenguaje, por lo tanto, con el fin de dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para vivir bien en sociedad, se fomenta la práctica de disciplinas artísticas como el Teatro, las Artes Visuales, la Música y la Danza, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para una convivencia equilibrada en la sociedad, promoviendo el respeto por la interculturalidad, los diferentes idiomas y los diversos grupos étnicos. Las ciencias humanas comprenden las asignaturas de Historia (tiempo) y Geografía (espacio), a fin de formar en los estudiantes una perspectiva histórica crítica en un contexto espacial concreto en el que se desenvuelven. En Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, el objetivo es proporcionar a los estudiantes la capacidad de comprender los procesos políticos, económicos y culturales desde un punto de vista ético. Asimismo, se hace hincapié en el saber de las culturas materiales e inmateriales con la finalidad de valorar lo diverso de ellas. El currículo brasileño hace mucho hincapié en la educación patrimonial, que abarca múltiples asignaturas y tiene objetivos concretos en materias como Historia y Arte (Ministerio de Educación de Brasil, 2015).

Tabla 1*Marcos normativos y educación patrimonial en Chile, Colombia, Bolivia, Brasil, Ecuador y Perú*

Países	Marco normativo	Grados o niveles	Áreas relacionadas con el Arte y la Cultura	Educación patrimonial
Chile	Ley 20370 (2009) / Actualización de la priorización curricular (2023)	<i>Parvularia</i> con tres niveles; <i>básica</i> de primer a octavo grado y media de primer a cuarto grado	Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales / Artes Visuales y Música	Visión transversal del patrimonio considerándose en diversas asignaturas
Bolivia	Ley N.º 070 «Avelino Siñani - Elizardo Pérez» (2010) / El nuevo currículo del sistema educativo plurinacional (2012) / ABC del currículo educativo actualizado (2023)	<i>Primaria (comunitaria vocacional)</i> de seis grados y <i>Secundaria (comunicativa productiva)</i> de seis grados, siendo los dos últimos de <i>bachillerato</i>	<i>Dimensión Ser:</i> Cosmovisión y Filosofía, Valores, Espiritualidad y Religión. <i>Dimensión Saber:</i> Artes Plásticas y Educación Musical	En el currículo no se utiliza propiamente el término de patrimonio o educación patrimonial
Colombia	Ley 115/ Decreto 230 (2002) / Estándares básicos de competencias (2006)	<i>Primaria</i> , con cinco grados; <i>secundaria</i> con cuatro grados y la <i>educación media</i> con dos grados, por los cuales se obtiene el <i>bachillerato</i>	Ciencias Sociales, Historia, Democracia y Educación Ética en Valores Humanos / Educación Artística	Escasas menciones al patrimonio, restringiéndose al área de Ciencias Sociales
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural N.º 417 (2011) / Acuerdo N.º MINEDUC-2018-00089-A / Currículo priorizado (2021)	<i>Preparatorio</i> , con un grado; <i>elemental, media y superior</i> con tres grados cada nivel y <i>bachillerato</i> con tres años	Educación Cultural y Artística	Existe una diferenciación entre lo artístico, lo cultural y lo patrimonial, con énfasis importante en temas patrimoniales
Brasil	Ley 9394 (1996) / Base Nacional Común Curricular (2015)	<i>Primaria (enseñanza fundamental)</i> con ocho grados y <i>secundaria (enseñanza media)</i> con cuatro grados	Historia, Geografía y Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas. <i>Lenguaje</i> , Teatro, Artes Visuales, Música y Danza	El patrimonio está considerado de forma transversal estando en diversas asignaturas de forma específica y desarrollada
Perú	Ley general de educación N.º 28044 (2003) / El Currículo Nacional de la Educación Básica (2017)	<i>Inicial</i> con tres niveles; <i>primaria</i> con seis grados y <i>secundaria</i> con cinco grados	Arte y Cultura	No hay un desarrollo de lo patrimonial en las áreas del currículo, teniendo un acercamiento indirecto con el área de Arte y Cultura.

Discusión

La educación patrimonial vista desde el nivel estatal está atravesada y contextualizada por una serie de intereses en el campo de la política. El neoliberalismo como concepción totalizante de Estado se instauró en el Perú a principios de los años noventa con el gobierno de Alberto Fujimori, teniendo cambios sustanciales en las políticas educativas, con una influencia importante de entes internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Astete, 2014). Entre las características más relevantes de esta política educativa tenemos la disminución del capital humano en el Ministerio de Educación, el enfoque basado en competencias y tercerización de la capacitación docente, así como también un impulso importante a la educación privada que se expresa en el Decreto Legislativo N.º 808 llamado «Ley de Promoción de la Inversión en la Educación». Incluso se propuso en el gobierno fujimorista la municipalización de la educación pública, emulando lo acontecido en Chile en el régimen de Pinochet (Oscco et al., 2019).

El Gobierno de Alejandro Toledo es importante porque durante su mandato se promulgó la vigente Ley General de Educación (2003). Su Gobierno estuvo marcado por cambios políticos significativos como la transición a la democracia con un impacto sustantivo en la política educativa. Una de sus primeras acciones fue la declaratoria de emergencia de la Educación nacional con el Decreto Supremo 021-2003-ED, con cuatro objetivos: (i) parar el deterioro educativo, (ii) formación docente, (iii) priorización de la Educación básica y (iv) afrontar el problema de la infraestructura. De igual manera, desde la perspectiva política se reactivaron mecanismos como el Consejo Nacional de Educación y el Foro del Acuerdo Nacional (Chiroque, 2006).

Al finalizar el Gobierno de Ollanta Humala (2016), entró en vigor el actual currículo nacional. Este

Gobierno en general tuvo un enfoque más humanístico, descentralizado, de equidad e intercultural, impulsando instrumentos como el Proyecto Educativo Nacional, que si bien fue creado en el Gobierno de Alan García (2006-2011), adquirió un rol protagónico recién con Humala (Paredes, 2006). Desde una perspectiva más amplia, el currículo es el instrumento de control más importante que tienen los gobiernos en temas educativos con una incidencia en la conformación de ciudadanía, identidad, perspectiva económica y control social. Es así como el contenido y la forma de implementación del currículo expresan las connotaciones que los proyectos políticos tienen para la población (Apple, 2008).

En el currículo, a partir de su análisis, identificamos que el área que más se aproxima o se relaciona con la educación patrimonial es la de Arte y Cultura. El gobierno, a través del Ministerio de Educación, ha procurado dos guías, una para primaria y otra para secundaria, que buscan relacionar el perfil de egreso, competencias y enfoques transversales con dicha área (Ministerio de Educación, 2018a; 2022). En estas se hacen uso del enfoque multicultural para comprender cualquier expresión cultural que puede ser estudiada y apreciada por su propia existencia, la experiencia estética que conlleva y su valor vinculado a la creatividad, lo que genera un escenario inclusivo. Las competencias estipuladas para esta área son el proceso de análisis crítico y el proceso creativo que en conjunto tienen como parámetro general al arte como catalizador de la comprensión e interiorización de las manifestaciones artístico-culturales. De lo expuesto, se puede inferir que la educación patrimonial en el Perú no está claramente delimitada ni definida desde el marco normativo, y su implementación es fragmentada.

Desde una perspectiva regional, la no diferenciación o clara delimitación ocurre no solo en el Perú, sino también en Bolivia y Colombia. A diferencia de Ecuador, Chile y Brasil, donde se ha

identificado una distinción importante entre los términos mencionados. Así también, en España es notable esta distinción, lo que es rastreable en su Plan Nacional de Educación y Patrimonio y en el plan curricular secundario, donde lo patrimonial tiene un rol significativo y es diferenciado de las expresiones artísticas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2015). Es así que, por ejemplo, en una competencia específica en la materia de Latín, se comprende que «el reconocimiento de la herencia material requiere la observación directa e indirecta del patrimonio, utilizando diversos recursos... La toma de conciencia de la importancia del patrimonio material necesita conocimiento y la comprensión de los procedimientos de construcción...» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 113). En suma, desde la perspectiva española esta diferenciación y delimitación es de utilidad para relacionar de manera efectiva lo patrimonial con las competencias y materias de su currículo, lo cual denota una política educativa en sintonía con un país que alberga cincuenta sitios catalogados como Patrimonio de la Humanidad, ocupando el quinto lugar a nivel global.

Con una postura crítica y artística, el estudiante tiene la oportunidad de experimentar y percibir, por ejemplo, la cerámica Moche a través de sus sentidos. Sin embargo, este enfoque no proporciona un conocimiento profundo sobre el origen de la pieza en sí. Las competencias solo requieren que los estudiantes investiguen de manera independiente el significado de los símbolos y los elementos distintivos de las expresiones artísticas y culturales de diversas épocas y lugares, sin darse cuenta del todo de que estas expresiones transmiten pensamientos sobre las culturas a las que pertenecen de maneras distintas. En ese sentido, se espera que los alumnos realicen investigaciones individuales para comprender por qué estas obras de arte fueron creadas, lo cual resulta insuficiente para lograr un aprendizaje integral. Por ejemplo, la civilización mochica tenía una perspectiva

única de la vida y la muerte, mientras que la sociedad contemporánea no la representa o entiende de la misma manera. Es fundamental abordar los conocimientos sobre la sociedad y las creencias de la época para comprender el pensamiento de alguien que vive en un tiempo y un lugar diferentes a los de uno mismo. Es por ello que, la educación patrimonial juega un rol esencial al transmitir los conocimientos básicos sobre el patrimonio cultural para poder comprenderlo en su contexto, disminuyendo la brecha que conecta al público en general con una determinada pieza histórica o relevancia cultural (Timoteo, 2023). Según De la Jara (2006), es importante tener en cuenta que la presentación de la información de manera fragmentada y descontextualizada, así como su declamación mecánica con fines memorísticos, conlleva una alta probabilidad de olvido. Por lo tanto, resulta necesario cuestionar y analizar críticamente dicha información.

Las instituciones no deben enfocar solamente al patrimonio cultural como un recurso didáctico en la práctica pedagógica, como pertinentemente propone el Plan de Educación y Patrimonio de España, sino que se debe reflexionar más en su teoría y/o metodología en torno al contexto de educación formal. Lo patrimonial no debe ser comprendido y experimentado únicamente desde la perspectiva del lenguaje artístico. Los alumnos pueden alcanzar los objetivos relacionados con el patrimonio al participar en experiencias significativas. Estas experiencias podrían incluir recrear una excavación arqueológica, relacionarse directamente con una pieza o su réplica, usar indumentarias representativas de un periodo histórico o sociedad específica, interpretar su iconografía, participar en juegos de memoria, o experimentar la historia de un bien cultural a través de la representación de un protagonista o actor que personifique su época, entre otras posibilidades. Por último, dentro del aula o en espacios culturales, existen múltiples estrategias que se pueden desarrollar para convertir el aprendizaje de lo patrimonial en un

proceso dinámico que involucre al alumno como un espectador activo. Estas actividades, conocidas como interpretación del patrimonio, forman parte integral de la educación patrimonial.

Conclusiones

El análisis de los resultados muestra que para el caso peruano no se han articulado contenidos claros para un trabajo pedagógico desde y para el patrimonio cultural, producto de la ausencia de una política en educación patrimonial desde el Estado. Al ser el Perú un país de gran diversidad cultural resulta indispensable diseñar estrategias que fomenten el conocimiento y la interacción con las diferentes expresiones culturales presentes. En la actualidad, a pesar de la evidente pluriculturalidad, las actividades relacionadas con la identidad cultural e intercultural son escasas y se inclinan hacia una concepción más individualista que colectiva. Desde una perspectiva sudamericana, la visión de la educación patrimonial peruana es cercana a la de países como Bolivia y Colombia, marcando distancia de países que van en camino a consolidar una propuesta educativa importante como Brasil, Ecuador y Chile, de mucho potencial como visión de país.

La incorporación de criterios basados en la educación patrimonial se convierte en un recurso sumamente importante para los docentes en su labor pedagógica, ya que les permite establecer un vínculo significativo entre los estudiantes y sus respectivas identidades culturales a nivel local, regional y nacional. De esta forma, se busca fomentar un sentido de pertenencia en el contexto de país multicultural, promoviendo la identidad de los estudiantes como integrantes de un colectivo social diverso.

Los docentes juegan un papel fundamental como profesionales capaces de desarrollar de manera efectiva estrategias de educación patrimonial tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, es de vital importancia brindarles una formación adecuada y promover la colaboración activa entre ellos y las

instituciones culturales. Esta colaboración permitirá alcanzar aprendizajes de mayor trascendencia y significado en los estudiantes de educación básica regular.

Por último, de acuerdo con la revisión crítica realizada, se proponen los siguientes criterios que pueden aportar a la construcción en una política educativa patrimonial con mayor impacto social:

- Es fundamental articular el patrimonio cultural considerando los enfoques transversales de atención a la ciudadanía, la interculturalidad y el bien comunitario o social. Esto favorece el desarrollo de valores culturales como la equidad y la justicia, el respeto a la diversidad y la conservación de la identidad cultural.
- Para promover una política educativa orientada al cuidado del patrimonio, es crucial iniciar con un trabajo de sensibilización hacia el patrimonio local. Esto implica tener un claro conocimiento de los elementos patrimoniales presentes en cada localidad a nivel nacional, y abarcar a un amplio universo de estudiantes y jóvenes para establecer una conexión significativa con su entorno común.
- Es necesario dotar al currículo nacional de contenidos relacionados con el patrimonio, lo cual permitirá aprovechar el conocimiento sobre el patrimonio cultural y establecer competencias que relacionen al alumno con su propio patrimonio. Asimismo, es importante garantizar una continuidad en el tratamiento del patrimonio cultural a lo largo de las diversas áreas curriculares y adaptarlo a los niveles académicos de los estudiantes, evitando que se limite a una única sesión de aprendizaje. Ello implica desarrollar una metodología adecuada al objeto de estudio y hacer uso del pensamiento crítico, preferiblemente situando el patrimonio en su contexto ambiental e investigando las circunstancias de su origen y desarrollo, para comprender su valoración desde una perspectiva espacio-temporal.

- Es preciso implementar recursos didácticos para la educación patrimonial, lo cual implica elaborar materiales para las sesiones de aprendizaje. Asimismo, incentivar a los docentes en crear maletas o recursos didácticos a lo largo del año escolar, con objetos relacionados con un tema específico, que puedan volver a ser usados por otros grupos de alumnos en años posteriores.
- Por último, es fundamental ampliar la capacitación de los docentes en colaboración con el Ministerio de Cultura. Ello contribuirá a enriquecer la información que manejan y emplean los docentes en diversas áreas curriculares, aprovechando su conocimiento pedagógico para lograr un aprendizaje significativo.

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

En el presente trabajo de investigación documental se respetaron las fuentes citadas, tanto de los autores de referencia como de los documentos oficiales revisados. Toda la información implicada es pública y formal expuesta detalladamente en el apartado de referencias.

Contribución de autoría

WEPE: metodología, conceptualización, escritura, revisión y edición.

RMSTB: investigación, conceptualización, metodología, escritura, supervisión, validación.

Financiamiento

La presente investigación no contó con ningún apoyo de financiación.

Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2010, 20 de diciembre). *Ley N.º 070. Ley de la Educación «Avelino Siñani - Elizardo Pérez»*. *Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011, 31 de marzo). *Ley N.º 417. Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Astete, C. (2014). Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 83-86. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/213>
- Chiroque, S. (2006). Perú 2001-2006: cuando la Educación todavía es esperanza. *Perú hoy. Democracia inconclusa: transición y crecimiento*, (9), 420-549. <https://www.desco.org.pe/democracia-inconclusa-transicion-y-crecimiento-serie-peru-hoy-no9-julio-2006>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Ley General de Educación*. https://www.minedu.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Perú. (2003, 17 de julio). *Ley N.º 28044, Ley General de Educación*. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Congreso Nacional de Brasil. (1996, 20 de diciembre). *Ley N.º 9394*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/101/ley-93941996-directrices-bases-educacion-nacional>
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 12 de septiembre). *Ley N.º 20370. Ley General de Educación*. <https://bcn.cl/2f73j>
- Contreras, G. (2014). *La propuesta educativa del proyecto Qhapaq Ñan: enfoque, objetivos y experiencias*. Ministerio de Cultura. <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/264>

- Contreras, C. (2014). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. *Modernidad y Educación Cultural, Serie Diversidad Cultural*, 8, 12-80. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ModernidadyeducacionenelPeru.pdf>
- Contreras, G., & Venturo, R. (2017). Proyecto educativo caminantes del Qhapaq Ñan. *Estudios Sobre conservación, restauración y museología*, 4. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/estudiosconservacion/article/view/11043>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- De la Jara, I. (2016). *El museo como espacio educativo*. Área Ministerio de Educación de Chile. https://www.museoschile.gob.cl/sites/www.museoschile.gob.cl/files/images/articles-90159_archivo_02.pdf
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Falero, M. (2021). Educar en patrimonio: una apuesta segura para el bienestar de nuestra sociedad. Experiencia educativa en Trujillo (Perú). En M. G. Leó-Matamoros & J. Moncayo-Ramírez (Coord.), *Imágenes de un mismo mundo: la educación patrimonial en Iberoamérica*, (pp. 255-272).
- Feliu, J. (2014). Propuestas para una epistemología del patrimonio. *Devenir-Revista de estudios sobre patrimonio edificado*, 1(2), 10-26. <https://doi.org/10.21754/devenir.v1i2.233>
- Fernández-Bringas, T., Perez-Martinot, M., & Bardales-Mendoza, O. (2024). Hacia una mejor comprensión de la validez y confiabilidad en la investigación: apuntes desde el entorno universitario. *Revista académica de docencia y gestión universitaria*, 2(1), 35-46. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/Spirat/article/view/5247>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Fontal, O., & Ibáñez, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación* N.º 375, 184-214. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gándara, M. (2021). La educación patrimonial: los retos del patrimonio cultural. En *Imágenes de un mismo mundo: la educación patrimonial en Iberoamérica*, 143-162. <https://doi.org/10.21754/devenir.v9i18.1578>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Horta, M. L., Grunberg, E., & Monteiro, A. (1999). *Guía básico de educação patrimonial*. IPHAN e Museu Imperial.
- Jurado, Y. (2005). *Técnicas de investigación documental*. Thomson.
- Martín, M. J., & Cuenca, J. L. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1). <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza. (2019). *Actualización de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/noticias/arequipa/actualizacion-de-la-politica-sectorial-de-educacion-intercultural-y-educacion-intercultural-bilingue>
- Ministerio de Educación. (2013). *Resolución Directoral N.º 261-2013-ED. Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad, Propuesta Pedagógica*.

- http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Resolución Ministerial N.º 177-2015-ED. Creación de la Unidad de Arte y Cultura*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/150805/_177-2015-MINEDU_-_04-03-2015_03_24_42_-RM_N__177-2015-MINEDU.pdf?v=1531980918
- Ministerio de Educación. (2017a). *Resolución Ministerial N.º 159-2017-ED. Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). *Resolución de la Secretaría General N.º 015-2017-MINEDU. Normas para la implementación de los talleres complementarios de las iniciativas pedagógicas «Expresarte», «Orquestando» y «Talleres Deportivo-Recreativos»*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300303/d110975_opt.pdf?v=1586968626
- Ministerio de Educación. (2018a). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura, guía para docentes de educación primaria*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6400>
- Ministerio de Educación. (2018b). *Resolución Ministerial N.º 120-2018-MINEDU. Normas para la contratación de Promotores Culturales de los Talleres complementarios «Expresarte»*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-la-norma-tecnica-denominada-normas-para-la-contrat-resolucion-ministerial-no-120-2018-minedu-1626695-1/>
- Ministerio de Educación. (2019a). *Resolución de Secretaría General N.º 208-2019-MINEDU. Conformación de la Unidad Funcional de Arte y Cultura como unidad funcional no orgánica en la Dirección de Educación Física y Deporte*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/293936-208-2019-minedu>
- Ministerio de Educación. (2019b). *Resolución Ministerial N.º 449-2019 MINEDU. Dejar sin efecto el artículo 2 de la Resolución Ministerial N.º 177-2015-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/293913-449-2019-minedu>
- Ministerio de Educación. (2022). *Área de arte y cultura. Orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Educación secundaria*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8793>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). *El nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional*. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1018&catid=213&Itemid=470
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2023). *ABC del currículo educativo actualizado 2023 del Sistema Educativo Plurinacional*. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=1005:abc-curriculo2023-actualizado&Itemid=1200
- Ministerio de Educación de Brasil. (2015). *Base Nacional Común Curricular, Educação é a Base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes, Historia Geografía y Ciencias Sociales*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331226_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/eu/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanías. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas digitales y socioemocionales. Educación básica, subnivel elemental*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf

- Ministerio de Educación, & Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2022, 30 de marzo). Enseñanzas mínimas de la educación básica secundaria obligatoria. *BOE*, 76. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Miranda, F. (2015). La descentralización centralista en el Perú: entre la crisis y el crecimiento 1970-2014. *Investigaciones Sociales*, 19(34), 153-167. <https://doi.org/10.15381/is.v19i34.11758>
- Nieto, C. (2018). *La apropiación social como elemento preventivo en la salvaguarda de los bienes culturales* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/106964>
- Oscoco, R., Chico, H., Gálvez, E., Flores, W., Coveñas, J., & Gallardo, C. (2019). Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 83-106. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/256/605>
- Palacios, L. (2017). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: Un estudio de caso en ESO* [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597>
- Palpán, S. (2023). Gestión, intervenciones y sujetos patrimoniales en la recuperación del Centro Histórico del Rímac (1991-2018). *Devenir - Revista De Estudios Sobre Patrimonio Edificado*, 10(19), 61-84. <https://revistas.uni.edu.pe/index.php/devenir/article/view/985/2036>
- Paredes, S. (2006). El rumbo de la educación a mitad del gobierno de Ollanta Humala. *Perú hoy. Democracia inconclusa: transición y crecimiento*, (9), 199-213. https://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/23/09_Paredes_Perú_Hoy_2013.pdf
- Plaza, J., Uriguen, P., & Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arje, Revista de Postgrado FaCE-UC 11*(21), 344-349. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Presidencia de la República del Perú. (2003, 20 de agosto). *Decreto Supremo N° 021-2003-ED. Declarar en emergencia al sistema educativo nacional durante el bienio 2003-2004*. <https://www.gob.pe/institucion/regioncallao-dre/normas-legales/2949640>
- Rojas, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Timoteo, R. (2023). *La educación patrimonial desde el Ministerio de Educación* [Tesis de bachiller]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/20345>

Recibido : 02 de junio de 2024

Aceptado : 17 de setiembre de 2024

Revisado por pares anónimos.

Wilmer Eduardo Postigo Echaiz

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Maestro en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo por la Universidad de San Martín de Porres, Perú. Actualmente, se desempeña como jefe del sitio Piedra Parada en la Zona Arqueológica Caral.

Autor correspondiente: wilmer.postigo@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2128-4914>

Rebeca Mercedes Silvia Timoteo Belling

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Maestranda en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo por la Universidad de San Martín de Porres, Perú. Licenciada en Arqueología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Actualmente, ejerce como arqueóloga independiente en el sector privado desarrollando proyectos de corte arqueológico.

rebeca.timoteo@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7813-9844>