

# Patrimonio Cultural Inmaterial y Educación: Análisis del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO

## Intangible Cultural Heritage and Education: Analysis of the UNESCO Safeguarding Good Practices Register

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-655>

**Marc Ballesté Escorihuela**

<https://orcid.org/0000-0002-9422-2020>

Universitat de Lleida

**Sofia Isus Barado**

<https://orcid.org/0000-0001-8212-8443>

Universitat de Lleida

**Anna Solé-Llussà**

<https://orcid.org/0000-0003-2921-5956>

Universitat de Lleida

**Ares Fernandez Jové**

<https://orcid.org/0000-0002-2916-053X>

Universitat de Lleida

### Resumen

Con la aprobación de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2003, la UNESCO impulsó diversas iniciativas para facilitar la salvaguarda de esta tipología de bienes. En este sentido, creó un Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, en el que se incluyen todos aquellos programas que cumplen con los criterios de la citada Convención. Uno de los aspectos que se valora es el ámbito de la educación, formal y no formal, puesto que en ella se reconoce un gran potencial para el desarrollo de acciones que contribuyen al conocimiento, valoración y transmisión del patrimonio cultural inmaterial. El presente estudio analiza las

iniciativas educativas incluidas en los programas del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, con el fin de identificar tendencias y facilitar el desarrollo de futuros proyectos. Se ha llevado a cabo un análisis de contenido y un tratamiento estadístico-descriptivo de los datos. Los resultados muestran que lo didáctico está presente en todos los programas del registro en lo que a contexto no formal se refiere, aunque solo la mitad disponen de un diseño educativo definido. La educación formal es el ámbito menos explorado, siendo la primaria la etapa a la que más actividades se dirigen. Se identifica también una falta de participación de las instituciones educativas, familias y comunidades. En definitiva, la educación está presente en todos los proyectos inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, aunque no en todos los ámbitos, con el mismo grado de concreción, ni para los diferentes públicos o edades. Un enfoque más amplio y sistematizado permitiría alcanzar resultados más beneficiosos para el patrimonio cultural inmaterial y las comunidades que lo transmiten y disfrutan.

*Palabras clave:* educación patrimonial, patrimonio cultural inmaterial, UNESCO, buenas prácticas educativas, salvaguarda del patrimonio, análisis de contenido.

### **Abstract**

With the approval of the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage in 2003, UNESCO promoted several initiatives to facilitate the safeguarding of this type of property. In this sense, it created a Register of Good Practices for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage, which includes all those programs that meet the criteria of the aforementioned Convention. One of the aspects that is valued is the field of education, formal and non-formal, since it recognizes in it a great potential for the development of actions that contribute to knowledge, evaluation and transmission of intangible cultural heritage. This study analyses the educational initiatives included in the UNESCO Register of Good Safeguard Practices programs, in order to identify trends and facilitate the development of future projects. A content analysis and a statistical-descriptive treatment of the data have been carried out. The results show that education is present in all the registry programs in terms of the non-formal context, although only half have a defined educational design. Formal education is the area least explored, with primary education being the level to which the most activities are directed. A lack of participation of educational institutions, families and communities is also identified. In short, education is present in all the projects included in the Register of Good Safeguard Practices of UNESCO, although not as specific or for diverse audiences and ages in all areas. A broader, systematized approach would enable us to achieve more beneficial results for intangible cultural heritage and communities that transmit and enjoy it.

**Keywords:** heritage education, intangible cultural heritage, UNESCO, educational practices of reference, safeguarding of heritage, content analysis.

## Introducción

En octubre de 2003, la Conferencia General de la UNESCO en su 32ª reunión celebrada en París aprobó la denominada *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*, la cual tiene como objeto la salvaguarda, el respeto, la sensibilización, así como la cooperación y asistencia por el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) (UNESCO, 2010). Entre los acuerdos consta la creación de tres listas en el plano internacional: la lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, la lista del patrimonio cultural inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguarda y el registro de buenas prácticas de salvaguarda. Este último, de acuerdo con los criterios aprobados y a propuesta de los estados, selecciona y divulga anualmente programas, proyectos y actividades que reflejan los principios de la Convención.

En un momento en el que los elencos de buenas prácticas están en auge, resulta interesante aproximarse a los mismos para detectar tendencias y esclarecer posibles vacíos. El caso del registro gestionado por la UNESCO, el cual facilita información y ejemplos de acciones desarrolladas a nivel internacional, puede proporcionarnos una aproximación a las corrientes o prácticas más habituales en lo que se refiere a la gestión de una expresión cultural inmaterial. Por consiguiente, puede facilitarnos también aquello realizado a nivel educativo, uno de los pilares de la institución internacional.

La educación patrimonial está ligada a la UNESCO desde 1972 incluyendo capítulos dedicados a la formación o la pedagogía en las diferentes convenciones o recomendaciones desarrolladas en el transcurso de los años subsiguientes (Fontal y Ibáñez, 2017). Fue en 2003 cuando se concretó el vínculo en lo relativo al patrimonio cultural inmaterial.

El presente estudio pretende analizar aquello realizado en diferentes territorios en lo que a pedagogía se refiere incluido en el registro de buenas prácticas por parte de la UNESCO, con el fin de facilitar el diseño y desarrollo de nuevas acciones que ayuden en la salvaguarda de las expresiones, tradiciones o fiestas, estén o no en la lista representativa del PCI.

## Fundamentación teórica

Desde su creación en 1945, la UNESCO ha tenido la educación en el centro de su misión, como herramienta para la paz y el desarrollo sostenible. En 1972 con la *Convención sobre patrimonio mundial cultural y natural*, la educación se vincula decididamente con el patrimonio (UNESCO, 1972). En los textos o medidas posteriores de la misma entidad se alude a los programas educativos como garante del respeto por el patrimonio. A nivel europeo, también se avanza en este sentido y se definen recomendaciones entorno a la educación patrimonial y su enfoque innovador (Fontal y Ibáñez, 2017).

Con la Convención de 2003, la educación en todos sus ámbitos se presenta como un elemento esencial para el conocimiento, valorización y transmisión del PCI. La posterior ratificación de dicha Convención por parte de los estados conlleva nuevas leyes y planes nacionales de salvaguarda en los que se insta a tomar medidas pedagógicas. En España, por ejemplo, se ratifica la Convención en 2006 y desarrolla el *Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (IPCE, 2011), el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (IPCE, 2013), así como la *Ley 10/2015, para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

La educación patrimonial ya no es un área de conocimiento emergente, es una disciplina importante a nivel académico, social e institucional, puesto que tiene la capacidad de generar investigaciones, programas y leyes (Fontal et al., 2015). El registro de buenas prácticas de salvaguarda del PCI elaborado por la UNESCO es una muestra de ello, ya que ofrece numerosos ejemplos relacionados con la pedagogía.

El potencial educativo del patrimonio viene identificado desde varias décadas atrás. Arendt en 1996 ya menciona que en la tradición “encontramos la claves para interpretar el pasado y la reflexión sobre el futuro” (p.104). Ayuda a entender de dónde venimos y nos proporciona herramientas para la acción futura. Es un “recurso para el conocimiento del entorno social, cultural y natural” (Estepa et al., 2005, p. 21) que facilita la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, y colabora al entendimiento consciente de nuestra identidad (Cuenca et al., 2011).

El contacto con el patrimonio puede “promover el sentimiento de pertinencia e involucrar a los jóvenes en la construcción de su conocimiento y de su acción presente y futura” (Pinto et al., 2015, p. 125). En el caso del PCI, ofrece además la posibilidad de potenciar la sociabilidad y la

participación activa en fiestas y tradiciones. Ayuda, en definitiva, a valorar “la propia identidad y la comprensión de que todo individuo es un sujeto cultural” (Santacana y Llonch, 2016, p. 147).

Trabajarlo permite también analizar lo local para después trasladarse a lo universal, estableciéndose así posibles relaciones entre lo cercano y global, haciendo uso del concepto de “glocalidad” (Gil y Vilches, 2004). Viendo lo lejano, el patrimonio contribuye al reconocimiento de la diversidad, cultural e individual, y por consiguiente al respeto y la defensa por la heterogeneidad (Cuenca et al., 2011).

Más allá del conocimiento de los bienes, facilita la construcción de la autonomía moral y el pensamiento crítico, formar ciudadanos capaces de descodificar la información, interpretarla e intervenir (Estepa et al., 2005). Unos ciudadanos que valoran la herencia social la protegerán cuando sea necesario. Si asumimos que para una correcta salvaguarda del patrimonio no basta con especialistas, sino que es imprescindible incluir la acción educativa, el futuro del mismo está asegurado.

Como apuntan Fontal y Martínez (2016) la pedagogía acerca la tradición, en el caso del PCI, permite conocerla, comprenderla y valorarla, por consiguiente, apropiarse de la misma para el cuidado, la conservación y transmisión. Dicho encadenamiento es clave para la sensibilización y la gestión sostenible de las expresiones culturales; “la educación no es una mirada más, sino que ilumina el resto, pues en educación se trabaja justamente la relación entre bienes y personas” (Fontal, 2010, p. 267).

Este proceso de conocimiento-comprensión-valoración-apropiación-cuidado-disfrute del patrimonio puede darse dentro y fuera del aula, en la educación formal y no formal, con vínculo en las instituciones o de manera independiente. Como apuntan Estepa et al. (2007) la educación patrimonial parece ser más propia de la educación no formal y es que a pesar de la presencia de términos como patrimonio, cultura, memoria o identidad en los currículos oficiales, “hay un desfase entre el potencial didáctico del patrimonio y su presencia” (Pinto y Molina, 2015, p. 104) tanto en las leyes como en las actividades de los centros escolares.

Hay además un desequilibrio entre las tipologías de patrimonio trabajadas, puesto que existen por ejemplo más experiencias didácticas relacionadas con el patrimonio material que con el etnológico (Cuenca et al., 2011; Yáñez et al., 2023). Siendo este la herencia más cercana en el tiempo no dispone del mismo protagonismo. En realidad, parece que los

docentes tienen una menor identificación con los elementos etnológicos y una mayor valoración por los naturales e histórico-artísticos, realizando en su práctica docente como actividad más asidua la visita a un elemento patrimonial (Estepa et al., 2007; Yáñez, 2023), difícil de concretar en el caso del PCI.

A pesar de esta carencia, cabe insistir en el potencial del patrimonio en el seno de las escuelas e institutos, dado que permite trabajar mucho más que la adquisición de conocimientos relativos a la historia, naturaleza, fiestas o tradiciones; es capaz de ser tratado no solo como un objeto de estudio, sino como un recurso pedagógico (Fontal e Ibáñez, 2017). El patrimonio puede ser el vehículo para lograr objetivos transversales de diferentes asignaturas (Ibarra et al., 2014). Puede ser un referente interdisciplinar, estableciendo vínculos entre la ciencia, sociedad y ambiente.

El sesgo formativo de los profesionales, la fragmentación de los currículos, así como la especialización de los museos y centros (Cuenca et al., 2011), todo ello heredado de una sociedad que ha compartimentado las disciplinas, no ayuda en hacer del patrimonio un elemento con muchas posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El libro de texto, como recurso básico de la práctica docente, presenta el patrimonio con un carácter disciplinar y anecdótico que no permite su relación con las sociedades (Estepa et al., 2011). El equipo docente tiene también una visión fragmentaria del patrimonio. Los gestores del patrimonio, en cambio, tienen una percepción más holística (Estepa et al., 2007), pero que tampoco se traduce en un número mucho mayor de prácticas educativas integrales, transdisciplinares y con una carga socio-identitaria. Sea o no en el marco escolar, cabe definir para qué educamos en patrimonio, qué formación hace falta promover y cómo se desarrolla, superando los obstáculos que lo alejan del ejercicio docente y acercándolo a la formación del ciudadano (Cuenca et al., 2011). En lo que se refiere al PCI, además, la acción pedagógica debería considerarse no solo como algo necesario sino imprescindible, puesto que se trata de procesos en los que se dan relaciones y experiencias, elementos propios de la educación (Fontal y Martínez, 2017).

Teniendo en cuenta la trayectoria de la educación patrimonial en las últimas décadas y las reflexiones planteadas, resulta interesante estudiar qué programas del Registro de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial de la UNESCO llevan a cabo actividades en el ámbito de la educación formal

y no formal y compararlo con análisis similares que tratan de la misma tipología de patrimonio, como los desarrollados por Fontal y Martínez en 2017 en el ámbito español.

Dicho registro inició en 2009 de la mano del Comité Intergubernamental en la cuarta sesión celebrada en Abu Dabi. Ese año seleccionó tres de los cinco programas presentados, de acuerdo con los principios y objetivos de la Convención de 2003. En las anualidades subsiguientes, ha ido incorporando al elenco nuevos proyectos de diferentes países, aceptando de mediana un 57,2% de las solicitudes inscritas (Tabla I).

Según la UNESCO (2010) los programas, proyectos o actividades deben coincidir con nueve criterios referentes al concepto de salvaguarda expresado por el organismo, a su contribución con la viabilidad del PCI pertinente, a la participación de los portadores, a la capacidad por ser considerados un modelo, a su posible evaluación, así como a su adecuación con las necesidades del país o países donde se desarrolla.

El presente estudio no pretende identificar la concreción de estos criterios en los programas, ni si los mismos pueden representar un modelo para otras prácticas. Tiene como objetivo principal el análisis de las acciones educativas de dichos programas, incorporados en el

TABLA I. Programas propuestos y aprobados en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda

Año	Propuestas (N)	Aprobadas (N)	Porcentaje (%)
2009	5	3	60
2010	-	-	-
2011	12	5	41,6
2012	2	2	100
2013	2	1	50
2014	4	1	25
2015	-	-	-
2016	7	5	71,4
2017	4	2	50
2018	2	1	50
2019	3	2	66,7

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (s.f.).

registro de buenas prácticas para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial, sean del ámbito formal o no formal, así como el conocimiento del público a quien se dirigen, la posible existencia de un diseño educativo y un sistema de evaluación o los actores que están implicados, con el fin de identificar tendencias y valorar si lo compartido puede ser una herramienta práctica y útil, como ambiciona la UNESCO.

## Metodología

### Muestra

Se han analizado las veintidós prácticas inscritas durante los diez primeros años de la existencia del registro, es decir, de 2009 a 2019, siendo estas pertenecientes a 18 países distintos. La temática de los proyectos o actividades es muy diversa: artesanía, música, juegos tradicionales, danza, artes del espectáculo o métodos constructivos, entre otras; y pueden tener un ámbito de actuación muy amplio, con acciones de investigación, transmisión y divulgación, o estar centradas en un aspecto concreto como la pedagogía o la gestión del PCI (Tabla II).

TABLA II. Programas inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del 2009 al 2019, acompañados de los países que presentaron la pertinente candidatura

Año	País	Proyecto
2009	España	Centre for Traditional Culture – School Museum of Pusol pedagogic project
2009	Bolivia, Chile y Perú	Safeguarding intangible cultural heritage of Aymara communities in Bolivia, Chile and Peru
2009	Indonesia	Education and training in Indonesian Batik intangible cultural heritage for elementary, junior, senior, vocational school and polytechnic students, in collaboration with the Batik Museum in Pekalongan
2011	Bélgica	A programme of cultivating ludodiversity: safeguarding traditional games in Flanders
2011	Brasil	Call for projects of the National Program of Intangible Heritage (PNPI)
2011	Brasil	Fandango's Livings Museum
2011	España	Revitalization of the traditional craftsmanship of lime-making in Morón de la Frontera

(Continúa)



TABLA II. Programas inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del 2009 al 2019, acompañados de los países que presentaron la pertinente candidatura (*Continuación*)

Año	País	Proyecto
2011	Hungría	The Táncház method: a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage
2013	España	Methodology for inventorying intangible cultural heritage in biosphere reserves: the experience of Montseny
2013	México	Xtaxkgakget Makgkaxtlawana: the Centre for Indigenous Arts and its contribution to safeguarding the intangible cultural heritage of the Totonac people of Veracruz
2013	Xina	Strategy for training coming generations of Fujian puppetry practitioners
2014	Bélgica	Safeguarding the carillon culture: preservation transmission, exchange and awareness-raising
2016	Austria	Regional centres for craftsmanship, a strategy for safeguarding the cultural heritage of traditional handicraft
2016	Bulgaria	Festival of folklore in Koprivshitsa, a system of practices for heritage presentation and transmission
2016	Croacia	Community project of safeguarding the living culture of Rovinj/Rovign, the Batana ecomuseum
2016	Hungría	Safeguarding of the folk music heritage by the Kodály concept
2016	Noruega	Oselvar boat, reframing a traditional learning process of Building and use to a modern context
2017	Bulgaria	The Bulgarian Chitalishte (Community Cultural Centre): practical experience in safeguarding the vitality of the intangible cultural heritage
2017	Uzbekistán	Margilan Crafts Development Centre, safeguarding of the atlas and adras making traditional technologies
2018	Suecia	Land-of-Legends programme, for promoting and revitalizing the art of storytelling in Kronoberg Region
2019	Venezuela	Biocultural programme for the safeguarding of the tradition of the Blessed Palm
2019	Colombia	Safeguarding strategy of traditional crafts for peace building

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

A fin de analizar estos programas, se ha llevado a cabo un análisis de contenido, estrictamente cualitativo, de todos los informes de candidatura inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, y un posterior análisis estadístico-descriptivo de los resultados

del primero (López, 2002), extrayendo frecuencias y porcentajes de los diferentes elementos analizados. Cuando ha sido necesario, por falta de información, se ha acudido a documentación adicional de los programas, siempre facilitada desde los citados informes. Se ha seguido el ejemplo de investigaciones ya desarrolladas para la evaluación de programas educativos sobre PCI (Fontal y Martínez, 2017).

En la primera fase, la relativa al contenido, se han estudiado todos los proyectos realizando una ficha de inventario en la que se detalla la práctica, sus principales acciones, impulsores y destinatarios. Concretamente, consta de tres grandes apartados que cuentan con diferentes dimensiones y categorías:

- Identificación del programa
- Descripción del programa
- Acciones del programa
  - Investigación histórica y etnológica
  - Transmisión del PCI
    - Educación formal
    - Educación no formal
    - Divulgación y educación informal
  - Promoción y acceso al PCI

Para el presente estudio se ha acudido a la información de los apartados relativos a la identificación y descripción del programa, así como a los dos primeros epígrafes del apartado de “Transmisión del conocimiento”. El resto de los datos han servido para otras investigaciones que no tienen la educación como único punto de vista. La información recogida en los citados epígrafes se ha categorizado para su correcta evaluación y análisis estadístico. En primer término, dichas categorías se establecieron de manera deductiva, de acuerdo con el análisis de la primera fase, y sin un carácter excluyente; posteriormente, con el análisis detallado del contenido, se fijaron de manera inductiva. Las categorías resultantes son un total de 31:

1. Educación formal:
  - Tipología:
    - Proyecto educativo
    - Metodologías y técnicas de aprendizaje

- Materiales o actividad educativa
- Practicas
- Destinatarios:
  - Educación Infantil
  - Educación Primaria
  - Educación Secundaria
  - Educación Superior
- 2. Educación no formal:
  - Tipología:
    - Talleres
    - Formaciones o cursos
    - Conferencias, seminarios o congresos
    - Intercambios de experiencias
    - Demostraciones
    - Concursos
  - Destinatarios:
    - Niños y niñas
    - Jóvenes
    - Docentes o dinamizadores culturales
    - Público en general
    - Portadores del PCI
- 3. Diseño educativo
  - Sí
  - No
- 4. Evaluación
  - Sí
  - No
- 5. Implicación en el programa:
  - Instituciones o empresas
  - Asociaciones y ONGs
  - Portadores del PCI
  - Escuelas o institutos
  - Familias y comunidad
  - Universidades e investigadores

Asimismo, para la concreción de algunas categorías se han delimitado unos condicionantes, basados en referentes teóricos o análisis previos.

En este sentido, se ha considerado educación formal aquellas actividades realizadas en centros escolares y de formación reglada que otorgan un certificado oficial, y educación no formal aquellas acciones no regladas llevadas a cabo fuera del ámbito escolar (Cuadrado, 2008). En lo que se refiere a las primeras, las tipologías de actividades de este ámbito se han categorizado de la siguiente manera:

- Proyecto educativo: Se desarrolla de manera transversal en distintos niveles y/o asignaturas e incluso en diferentes centros educativos, con unos objetivos y programa definidos.
- Metodologías y técnicas de aprendizaje: Diseñadas para el aprendizaje de una tradición, arte o técnica.
- Materiales o actividad educativa: Recursos para el equipo docente o acciones individuales de aula, tales como talleres, visitas, etc.
- Prácticas: Aprendizajes realizados con los portadores con el fin de aprender una tradición o técnica.

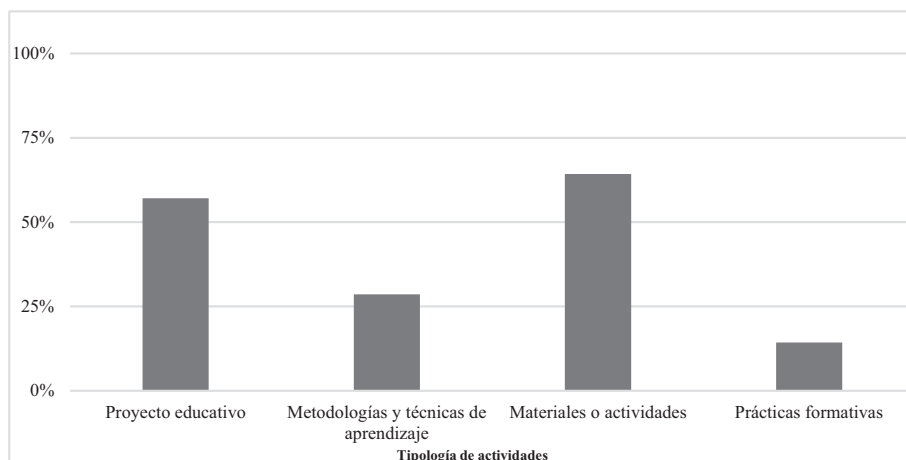
Finalmente, se ha considerado una actividad con un diseño educativo definido aquella que incluye una justificación, objetivos, contenidos, orientación, estrategias, temporalización y evaluación (Fontal y Martínez, 2017).

## Resultados

### Ámbito educativo

Todos los programas analizados disponen de algún tipo de actividad educativa; en alguno de ellos incluso, como ya se ha citado, es la función principal por desarrollar. No obstante, si nos fijamos en el ámbito de actuación, esta repetición solo se mantiene en la educación no formal, siendo esta presente en todos los proyectos. En cambio, las actividades en educación formal constan únicamente en el 63,6% de los informes, los cuales prácticamente su totalidad presentan un diseño educativo definido. Sólo dos proyectos actúan en un contexto escolar sin un diseño claro, es decir, sin una justificación, objetivos, contenidos... claros. En general, un 50% de los programas dispone de un diseño delimitado.

GRÁFICO I. Tipología de actividades en el ámbito de la educación formal



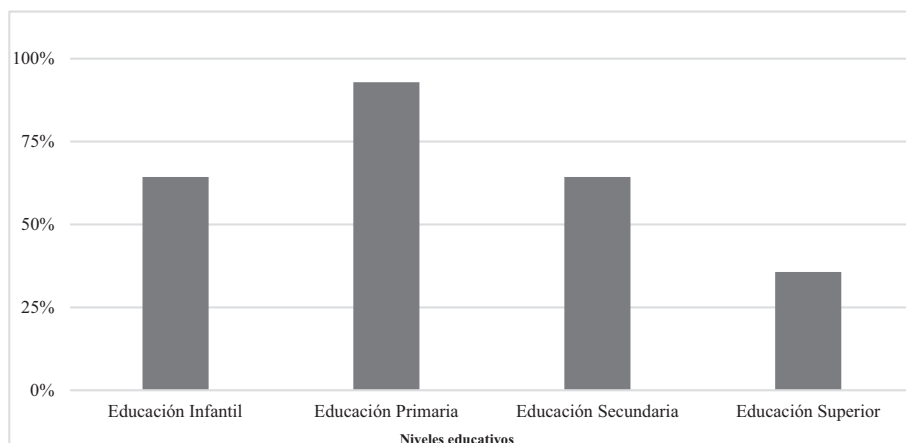
Fuente: elaboración propia.

## Tipología de actividades y niveles educativos en la educación formal

Atendiendo a la tipología de acciones realizadas en el ámbito de la educación formal, de acuerdo con la totalidad de los programas incluidos en el citado 63,3%, el diseño y uso de materiales educativos o actividades de aula esporádicas es la opción más frecuente (64,3%), seguida por el desarrollo de proyectos educativos con una programación y objetivos claros (57,1%), la definición de metodologías o técnicas de aprendizaje (28,6%) y finalmente por la ejecución de prácticas formativas (14,3%) (Gráfico I).

Si nos mantenemos en el ámbito formal, con los programas incluidos en el mismo como número total de datos, un 64,3% de los proyectos inciden en la educación infantil y secundaria, un 92,9% en la educación primaria y un 35,7% en la educación superior (Gráfico II).

GRÁFICO II. Incidencia de los programas en los diferentes niveles educativos



Fuente: elaboración propia.

## Tipología de actividades y destinatarios en la educación no formal

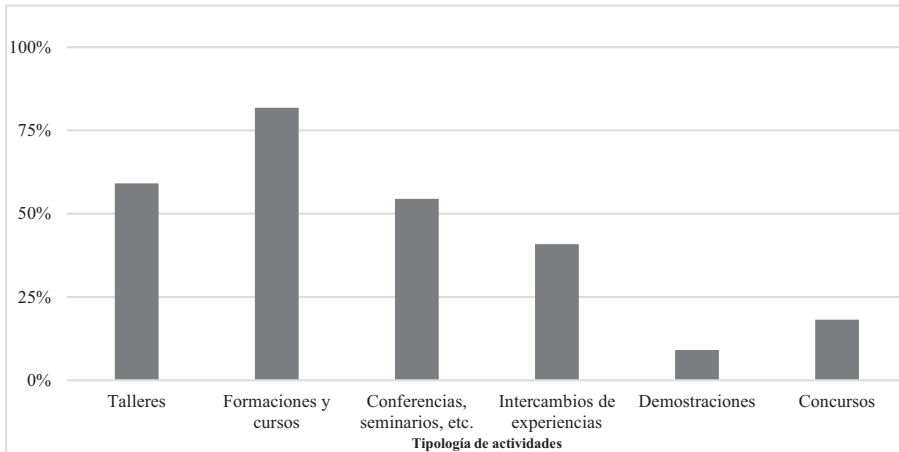
En lo que a educación no formal se refiere, presente en la totalidad de los programas, un 81,8% plantea formaciones o cursos, un 59,1% talleres, un 54,5% conferencias, seminarios o congresos, un 40,9% intercambios de experiencias, un 18,2% concursos de distinta índole y un 9,1% demostraciones de los portadores (Gráfico III). Estas actividades van dirigidas al público en general en un 68,2% de las ocasiones, un 59,1% a los jóvenes, un 50% a los docentes o dinamizadores culturales, también un 50% a los portadores y finalmente un 45,5% a los niños y niñas (Gráfico IV).

## Evaluación, grupos implicados y países

Considerando la evaluación, es decir, la existencia de herramientas para validar el funcionamiento y los resultados del programa, solamente un 22,7% de los informes manifiestan tener un sistema claro y definido.

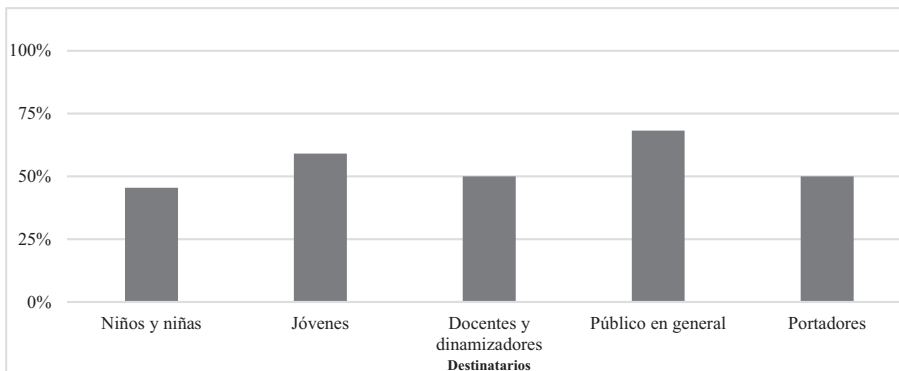
En lo que concierne a la implicación en el diseño e implementación de los proyectos, prácticamente en todos los casos se ha contado con la

GRÁFICO III. Tipología de actividades en el ámbito de la educación no formal



Fuente: elaboración propia.

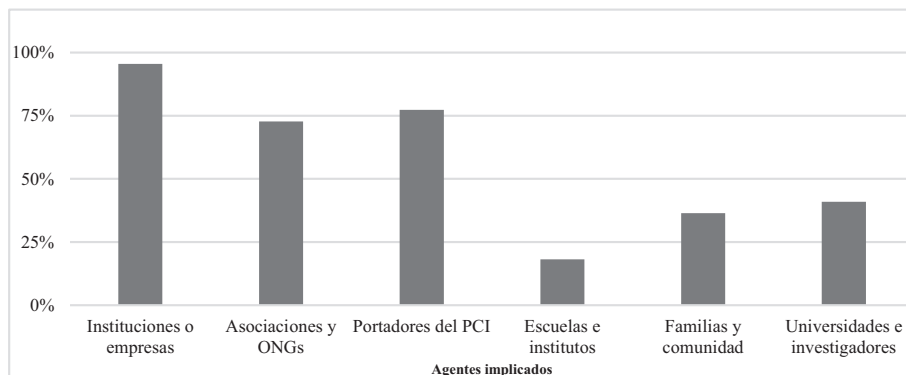
GRÁFICO IV. Destinatarios de las actividades del ámbito no formal



Fuente: elaboración propia.

participación de alguna institución o empresa (95,5%), en un porcentaje menor con los portadores (77,3%), las asociaciones y ONGs (72,7%), las universidades e investigadores (40,9%), las familias o comunidades (36,4%) y en pocos casos con las escuelas e institutos (18,2%) (Gráfico V).

GRÁFICO V. Agentes implicados en el diseño e implementación de los programas



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, si tenemos en cuenta la variable del país de origen, nos encontramos con algunas presencias que se repiten y muchas ausencias, pues como ya se comentará en el subsiguiente epígrafe se trata de una lista que se construye por inscripción. Destaca España con tres programas aprobados, le sigue Bélgica, Brasil, Hungría y Bulgaria con dos y Bolivia, Chile, Perú, Indonesia, México, China, Austria, Croacia, Noruega, Uzbekistán, Suecia, Venezuela y Colombia con uno.

## Discusión

El análisis realizado a los proyectos adheridos al registro de buenas prácticas de la UNESCO confirma lo apuntado por otros autores en lo relativo a la preponderancia de la educación no formal en lo que a educación patrimonial se refiere. En 2005, Estepa ya expresó que la revalorización del patrimonio había confluído en iniciativas en el ámbito no formal y en pocos cambios en el contexto formal. Pinto y Molina (2015), acudiendo al mismo autor, escribieron algo similar a propósito de los currículos, afirmando que la educación patrimonial debe dejar de ser vista “como algo no más propio (cuando no privativo) de la educación no formal” (p.106). En este caso el 100% de los informes presentan algún



tipo de actividad desarrollada en un ámbito no escolar y el 63,6% en un entorno formal. Esta diferencia en porcentaje coincide con la tendencia apuntada por Fontal y Martínez (2017).

Es fundamental que lo patrimonial tome relevancia en las actividades pedagógicas y lo etnológico sea valorado por el equipo docente. El papel de la escuela también es el de la transmisión de la cultura. Puede ayudar a consolidar el PCI en zonas urbanas, por ejemplo, donde suele quedar más desdibujado por otros fenómenos. En secundaria, además, es altamente interesante, pues es la etapa de desarrollo en la que se forman muchos aspectos de la personalidad e identidad (Santacana y Llonch, 2016). Un modo para facilitar dicha incorporación en lo formal es la formación específica a los docentes en su enseñanza superior y continua, así como una decidida presencia del PCI en los currículos oficiales.

En todo caso, cabe desatacar la integración de lo educativo en todos los programas analizados. Observamos un claro interés por la pedagogía en lo relacionado con la salvaguarda del patrimonio cultural intangible, siguiendo así las recomendaciones UNESCO. Con un porcentaje algo menor a las actividades realizadas en el ámbito formal, un 50% tienen un diseño educativo claro o completo, situándose de este modo en unos niveles cercanos a los identificados en estudios parecidos (Fontal y Martínez, 2017). Sin embargo, no se identifica ningún proyecto que actúe únicamente en el contexto no formal con un diseño educativo completo. Sería bueno replantearse por qué y aceptar que toda actividad pedagógica puede ser susceptible de una estructura, justificación, objetivos, contenidos, orientación, estrategias, temporalización, etc.

En lo relativo al ámbito formal y las diferentes tipologías de acciones, un 40,9% de la totalidad de los programas facilita recursos pedagógicos o actividades aisladas y un 36,4% dispone de un proyecto educativo que aúna diversas acciones con una estructura clara. Aquello más común son las labores esporádicas. Se diferencia, en este caso, de las tendencias resultantes en los análisis realizados en el ámbito español (Fontal y Martínez, 2017), en el que predominan los programas, proyectos y diseños didácticos. Una posible explicación sería que los informes analizados en el presente estudio incluyen lo educativo como una acción más para la salvaguarda; no se considera el objetivo principal.

Hay también proyectos que plantean una metodología o técnica de aprendizaje como eje vertebrador, como el Táncház method o el concepto Kodály, ambos centrados en la música y la danza húngara (Secretaría

de Estado de Hungría, 2011; Secretaría de Estado de Hungría 2016); e iniciativas que ofrecen prácticas formativas, como en el caso colombiano de aprendizaje de la artesanía (Ministerio de Cultura de Colombia, 2019).

En consonancia con otros análisis (Fontal y Martínez, 2017), los destinatarios de lo desarrollado en el contexto formal son en un 92,9% el alumnado de primaria. El porcentaje en infantil y secundaria coincide (64,3%), pero es algo menor, lo que evidencia una falta de interés o dificultad por incorporar el PCI en los niveles más iniciales o finales de la educación obligatoria. En este sentido, el equipo docente sostiene la necesidad de iniciativas, materiales y formación patrimonial para todos los niveles (Castro y López, 2019). En lo que concierne al rango universitario, los programas analizados solo están presentes en los citados métodos de aprendizaje húngaros, que involucran todos los grados y edades, y en tres iniciativas que ofrecen actividades y cursos en universidades o centros de formación profesional (Cancillería Federal de Austria, 2016; Ministerio de Cultura y Democracia de Suecia, 2018; Ministerio de Cultura de Colombia, 2019).

Esta última actividad es precisamente aquella más repetida entre las acciones del ámbito no formal (81,8%), las formaciones y cursos, y le sigue una de parecida, los talleres (59,1%), así como seminarios o congresos (54,5%) e intercambios de experiencias (40,9%). A pesar de no tratarse de programas educativos, todos consideran oportuno incluir alguna iniciativa de transmisión del conocimiento, siendo aquello más valorado las formaciones, aunque no dispongan de un diseño claro, como ya se ha especificado. Uno de los proyectos analizados, el de la salvaguarda de la cultura del carrillón belga, incorpora prácticamente todas las tipologías analizadas, demostrando así la potencialidad educativa del patrimonio y el interés de lo pedagógico en la cultura. El patrimonio debe ser valorado como algo más que un recurso didáctico para las Ciencias Sociales y las instituciones deben considerar a la educación como una parte fundamental para la gestión sostenible de las expresiones.

Los destinatarios de las actividades del contexto no formal son el público en general (68,2%), con un porcentaje cercano los jóvenes (59,1%), los docentes y dinamizadores culturales (50%), los portadores (50%) y los niños (45,5%). Es interesante resaltar que en los programas de los últimos años las iniciativas van destinadas a todas o casi todas las tipologías, hecho que demuestra una concienciación por parte de los impulsores. A pesar de que los portadores presentan un porcentaje no

muy elevado, no debe resultar preocupante pues entre los jóvenes y el público en general se encuentran futuros portadores de las tradiciones.

Como se ha mencionado en el capítulo precedente, pocos programas gozan de un sistema de evaluación, lo que permitiría valorar los resultados y avanzar hacia proyectos futuros. En uno de los informes más recientes, el relativo al arte de contar leyendas en Suecia, por ejemplo, la asociación responsable evalúa y adapta el proyecto periódicamente e incluso contrata externos para una mejor valoración (Ministerio de Cultura y Democracia de Suecia, 2018). Dicha herramienta es provechosa no solo para lo pedagógico, sirve para todas las acciones, ya que estudia todos los aspectos que se refieren a la investigación, transmisión o promoción.

En lo que concierne a los agentes implicados en el diseño e implementación de las buenas prácticas, se evidencia la necesidad de tener una o varias instituciones, empresas o asociaciones que se vinculen al proyecto. En la totalidad de los casos disponen de algún o varios ejemplos. Cabe destacar igualmente que en el 77,3% de los informes se cita a los portadores como implicados, sean o no los destinatarios directos, lo que cumple con lo recomendado por la UNESCO y los estudiosos del PCI en el sentido de que toda acción debe desarrollarse con el conocimiento, permiso y la participación de los protagonistas. Esta vinculación mejora el enfoque y los contenidos, en definitiva, la calidad del proyecto educativo (Ballesté et al., 2021; Ballesté et al., 2022).

Falta por implicar en mayor medida a los centros educativos que aparecen en un 18,2% de los programas, así como a las familias y comunidad (36,4%). La intervención de estos agentes también mejoraría la calidad de las iniciativas, no solo para los procesos de patrimonialización o de construcción de identidades (Fontal y Gómez-Redondo, 2016), sino también a nivel pedagógico ya que permitiría trabajar con comunidades de aprendizaje (Wenger, 2002).

Finalmente, atendiendo al país de origen de los programas, vemos que España dispone de tres inscripciones, Bélgica, Brasil, Hungría y Bulgaria dos, y trece países más de diferentes continentes una. No obstante, es una variable que no puede valorarse en gran medida, ya que el registro de buenas prácticas de salvaguarda funciona por inscripción. La adopción de la Convención del 2003 por parte de los estados miembros en la UNESCO, así como el desarrollo de planes o leyes nacionales condiciona, sin duda, la presentación de candidaturas. Además, algunos estados priorizan presentarlas en las dos otras listas,

especialmente si se trata de la que implica medidas urgentes de salvaguarda y, por consiguiente, una inversión económica por parte de la institución internacional.

## Conclusiones

En todo caso, en la presente investigación se han podido identificar tendencias didácticas en lo que se refiere a los programas inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, la manera en cómo estos cumplen con los consejos del organismo, así como su similitud con los resultados de otras iniciativas.

Las directrices de la UNESCO en relación con la Convención de 2003 recomiendan promover e integrar el PCI en la educación formal y no formal (UNESCO, 2010). No obstante, en este estudio hemos comprobado que lo formal sigue estando menos presente en los proyectos. Con vistas al futuro, cabe considerarlo como un ámbito necesario e incorporarlo en las iniciativas, a pesar de las dificultades estructurales y formativas. Igualmente, cabe ir más allá de la elaboración de recursos o actividades aisladas y desarrollar proyectos educativos para diferentes niveles, no solo para primaria, con acciones diversas. De este modo se ayudaría en la cadena de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, la que inicia con el conocimiento y la comprensión, prosigue con la valorización e identificación y finaliza con la conservación, disfrute y transmisión (Fontal y Martínez, 2016).

En lo que se refiere al ámbito no formal la presencia está garantizada, con distintos tipos de actividades dirigidas a diferentes públicos. Sin embargo, faltaría por incorporar en estas una estructura pedagógica clara, es decir, un diseño educativo completo que asegure el planteamiento y desarrollo correcto de las acciones y, en definitiva, un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos resultados, los de ambos contextos, coinciden con las tendencias identificadas hasta el momento, también en lo relativo al sistema de control de los programas, pues en pocos se dispone de una evaluación sistematizada, por consiguiente, no se disfruta de unas herramientas que garanticen la mejora de los mismos.

Por último, recalcar la buena implicación de las instituciones, asociaciones y los portadores en el diseño y desarrollo de las acciones analizadas. Faltaría solo comprometer o incluir en estas a las universidades e investigadores, así como a los centros escolares, familias y comunidades, a fin de obtener unos programas de una mejor calidad y eficiencia. Promover la participación en la educación patrimonial ayudaría con el objeto final de todo programa, el reconocimiento, el respeto y la valorización del PCI (UNESCO, 2010) y la formación de personas críticas, respetuosas y con una conexión a la cultura e idiosincrasia.

## Limitaciones y prospectivas

Como se ha citado en apartados anteriores, la inscripción en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO funciona por candidatura, en consecuencia, no se tienen en consideración los programas que no hayan querido o podido iniciar un proceso de capitalización de sus resultados. Esta limitación condiciona el presente estudio y no le permite analizar buenas prácticas adicionales, con un posible interés, más allá incluso de los estados miembros de la organización.

Por otra parte, los informes presentados no permiten evaluar si las iniciativas educativas disponen de adaptación para las personas con diversidad funcional o el grado de uso de las TICs, dos aspectos en auge en lo que respecta a las investigaciones pedagógicas (Fontal y Martínez, 2017). En definitiva, estos informes, como apunta Royuela (2023), tienen una estructura reduccionista, por lo que sería necesario completarlos con datos adicionales.

En resumen, la presente investigación podría ampliarse con otros registros similares de otras instituciones o administraciones internacionales o bien profundizar en los programas ya analizados, mediante otras metodologías, como el trabajo de campo, a fin de obtener más información sobre las prácticas educativas.

Desde otra perspectiva, podría repetirse el estudio en el año 2029, cuando hayan pasado otros diez años, planteando así una nueva revisión de los proyectos de referencia y comprendiendo qué patrones se han mantenido en el tiempo y qué cambios significativos se han producido.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro; ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Ballesté, M., Solé-Llussà, A., & Isus, S. (2021). Educación y Patrimonio UNESCO: una propuesta didáctica interdisciplinar en Educación Primaria. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 477-486). Tirant Lo Blanch.
- Ballesté, M., Solé-Llussà, A., Fernández, A., & Isus, S. (2022). The Solstice Fire Festivals in the Pyrenees: Constructing a Didactic Programme for Formal Education along with the Educational and Bearer Communities. *Heritage*, 5, 2519-2533. <https://doi.org/10.3390/heritage5030131>
- Cancillería Federal de Austria (2016). *Regional centres for craftsmanship, a strategy for safeguarding the cultural heritage of traditional handicraft (Nº 01169)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/estrategia-para-salvaguardar-el-patrimonio-cultural-de-la-artesana-tradicional-los-centros-regionales-artesanos-01169?Art18=01169>
- Castro, L., & López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.1), 97-114. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72020>
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI (v. 7)*. Narcea Ediciones.
- Cuenca, J., Estepa, J., & Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 4, 45-58.
- Estepa, J., Ávila, R. M., y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I., & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa, J., Wamba, A., y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.

- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. En *II Congreso Internacional de Didácticas* (pp. 267/1-7). <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2790/267.pdf?sequence=1>
- Fontal, O., García, S., & Ibáñez, A. (2015). *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Trea.
- Fontal, O., y Gómez-Redondo C. (2016). A Quarterly Review of Education. Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 46 (1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z>
- 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*, 375, 184-214. 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340
- Fontal, O., & Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. IPCE.
- Fontal, O., & Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 69-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Gil, D., & Vilches, A. (2004). Museos para la “glocalidad”: una propuesta de museo que ayude a analizar los problemas de la región dada en el marco de la situación en el mundo. *Eureka*, 1(2), 87-102. <http://www.apac-eureka.org/revista>.
- Ibarra, M., Bonomo, U., & Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(39), 373-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300017>
- IPCE (2011). *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. IPCE.
- IPCE (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. IPCE.
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Boletín Oficial del Estado [BOE], 126, de 27 de mayo de 2015 (España). <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10/con>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>



- Ministerio de Cultura de Colombia (2019). *Safeguarding strategy of traditional crafts for peace building (Nº 01480)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/estrategia-de-salvaguardia-de-la-artesana-tradicional-para-la-construccion-de-la-paz-01480?Art18=01480>
- Ministerio de Cultura y Democracia de Suecia (2018). *Land-of-Legends programme, for promoting and revitalizing the art of storytelling in Kronoberg Region (Nº 01392)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/tierra-de-leyendas-programa-para-promover-y-revitalizar-el-arte-de-la-narracin-en-la-regin-de-kronoberg-01392?Art18=01392>
- Pinto, H., & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Royuela, M. (2023). *La gestión del patrimonio cultural inmaterial a través del Registro de Buenas Prácticas de la UNESCO. Análisis de los casos de España y México* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/31941>
- Santacana, J., & Llonch, N. (Ed.) (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Secretaría de Estado de Hungría (2011). *The Táncház method: a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage (Nº 00515)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/mtodo-tnchz-un-modelo-hngaro-para-la-transmisin-del-patrimonio-cultural-inmaterial-00515?Art18=00515>
- Secretaría de Estado de Hungría (2016). *Safeguarding of the folk music heritage by the Kodály concept (Nº 01177)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/salvaguardia-del-patrimonio-folclrico-musical-mediante-el-mtodo-kodly-01177?Art18=01177>
- UNESCO (s.f.). *Decisiones del Comité Intergubernamental*. <https://ich.unesco.org/es/decisiones>
- UNESCO (1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*. UNESCO.
- UNESCO (2010). *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*. UNESCO.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica.
- Yáñez, C., Fernández, A., Solé-Llussà, A., & Ballesté, M. (2023). Primary and Secondary Teachers' Conceptions, Perceptions and Didactic Experience about Heritage: The Case of Andorra. *Education Sciences*, 13, 810. <https://doi.org/10.3390/educsci13080810>



**Información de contacto:** Marc Ballesté Escorihuela. Universitat de Lleida, Facultat de Educació, Psicologia y Trabajo Social, Departamento de Ciencias de la Educación. Av. Estudi General, 4, 25001, Lleida. E-mail: marc.balleste@udl.cat