

# Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre Educación Patrimonial

## Asymmetries of cross-national regulatory laws on Heritage Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-577>

**Inmaculada Sánchez-Macías**

<https://orcid.org/0000-0002-8908-9333>

Universidad de Valladolid

**Alice Semedo**

<https://orcid.org/0000-0001-8308-0971>

Universidade do Porto

**Guadalupe García-Córdova**

<https://orcid.org/0000-0002-2753-1595>

Universidad Nacional Autónoma de México

### Resumen

En el marco de estancias de investigación en el Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM, Oporto), se realizó un trabajo de análisis de normativa curricular sobre educación patrimonial en tres países: Portugal, México y España, enfocándose en evidencias de similitudes y diferencias en las leyes de los países comparados. El objetivo principal es descubrir cuáles son las conceptualizaciones de cada país sobre la educación patrimonial según sus normativas educativas, qué se entiende por patrimonio, además de analizar qué leyes disponen la práctica de esta disciplina y cómo son las diferencias principales entre ellas. Analizamos los documentos oficiales que rigen los Sistemas Educativos y que prescriben el currículo de educación

patrimonial de Educación Secundaria Obligatoria española y sus homólogos en edad (11 a los 16 años) en Portugal y México. Se utiliza un método mixto secuencial exploratorio, con una primera fase de análisis bibliométrico, en el que se extraen las categorías de análisis *ético* y una segunda fase de análisis de contenido de las propias leyes, basado en una cosmovisión constructivista y postconstructivista de la realidad. Como resultados encontramos semejanzas: la aproximación al concepto de patrimonio muy cercano al de la cultura y arte que los tres países utilizan en su educación y algunas de las asignaturas que ayudan a transversalizar la educación patrimonial, como la Historia, la Lengua o el Arte; además, las asimetrías o diferencias en cuanto a otra serie de asignaturas, diferencias en los cursos en los que se tratan, asimetrías que tienen que ver con el transcurrir de la historia de los países y sus cambios normativos a lo largo de los años. Es necesario discutir en un futuro sobre varios factores como el rol del profesorado, su formación inicial, la práctica docente, el alumnado del nuevo siglo y los diseñadores de las leyes.

*Palabras clave:* educación comparada; currículo; educación secundaria; educación patrimonial; ley educativa

### **Abstract**

Within the framework of research stays at the *Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"* (CITCEM, Oporto), an analysis of curricular regulations on heritage education in three countries: Portugal, Mexico and Spain was carried out, focusing on evidence of similarities and differences in the laws of the countries compared. The main objective is to discover what are the conceptualisations of each country on heritage education according to their educational regulations, what is understood by heritage, as well as to analyse which laws provide for the practice of this discipline and how are the main differences between them. Comparisons are made with the official documents that govern the Education Systems and that prescribe the heritage education curriculum for Spanish Compulsory Secondary Education and its age counterparts (11 to 16 years old) in Portugal and Mexico. An exploratory sequential mixed method is used, with a first phase of bibliometric analysis using VOSviewer software, in which the categories of ethical analysis are extracted, and a second phase of content analysis of the laws themselves, based on a constructivist and post-constructivist worldview of reality. As results, we found similarities, such as the approach to the concept of heritage, which is very close to that of culture and art that the three countries use in their education and some of the subjects that help to mainstream heritage education, such as History, Language or Art; at the same time, there are numerous asymmetries or differences with regard to another series of subjects, differences in the courses in which they are dealt with, asymmetries that have to do with the passing of the history of the countries and

their regulatory changes over the years. There is a need for future discussion on a number of factors such as the role of teachers, their initial training, teaching practice, the students of the new century and the architects of the laws.

*Keywords:* Comparative Education; Curriculum; High Schools; Heritage education; educational law

## Introducción

Las investigaciones dentro de la educación comparada comienzan con el pionero Jullien (1817) que trató de *deducir principios verdaderos y rutas determinadas para que la educación se transformara en una ciencia casi segura* (Fraser 1964, p. 20). Algunos autores, como Adamson et al. (2017), también argumentan que Jullien se basa en una epistemología positivista, de naturaleza similar a la de muchos estudios internacionales recientes, pero su posicionamiento era más holístico que algunos de los más influyentes a nivel mundial, incluidos los estudios de PISA (OCDE 2013, 2016). Sobe (2018) nos recuerda que la comparación entre países es un *criss-crossing*, entre puntos de vista, perspectivas, marcos de referencia, lecturas, que pone en el centro la noción de “relacionalidad” (p.335). Además, desde la perspectiva socio-histórica de educación comparada, se considera toda producción de conocimiento como el reflejo de una comunidad discursiva que impone “saberes legítimos y maneras de pensar la educación” (Novoa, 2005, p.2 4). Esto supone que la comparación entre políticas educativas requiere variables articuladas con una serie de relaciones culturales, ideológicas y axiológicas (no siempre cuantificables) que configuran los procesos sociales. Realizar un análisis comparativo no es necesariamente realizar una comparación estandarizada y homogeneizada de los sistemas educativos, característica del isomorfismo institucional propio de los siglos XIX y XX, tanto de las masas como de las élites (Meyer y Ramírez, 2002).

El estudio que presentamos se ha realizado conjuntamente en un intercambio de entre grupos de investigación de la Universidad de Porto (Portugal), la Universidad Nacional Autónoma (México) y la Universidad de Valladolid (España), planteando el problema sobre el concepto de patrimonio en las normativas educativas de los tres países, si coincide

en sus axiomas; o qué importancia se le está otorgando a la educación patrimonial como disciplina transversalizada en los currículos, o si el currículo oculto encierra distintas conceptualizaciones en los países elegidos. Para ello, el trabajo se plantea como objetivo general desarrollar conocimiento comparado entre las normativas educativas y en concreto, las vigentes leyes de Portugal, México y España, en materia de educación patrimonial, específicamente centrados en las etapas de secundaria (España), enseñanzas básicas y secundarias (Portugal) y Primaria, Secundaria, Preparatoria, Colegios y Bachilleres (México), es decir, la educación en los tres países desde los 11 a los 16 años de edad.

El intercambio entre los investigadores e investigadoras de los tres países nos permite conceptualizar y teorizar sobre la educación patrimonial y así crear impacto en las políticas públicas, en especial en las políticas curriculares nacionales.

Pasar del análisis de los sistemas educativos a las escuelas, de las estructuras educativas a los agentes sociales, desde el nivel de las ideas hasta el discurso, desde los hechos hasta la dimensión política (Nóvoa, 1998), nos ayuda a identificar nuevos problemas, practicar nuevas formas de análisis y enfoques para después producir nuevos significados a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferreira, 2009, Madeira, 2009, Schriewer, 2009), en definitiva, a optimizar las prácticas pedagógicas.

Cuando se diseñan planes de educación y enfocados para el alumnado entre los 11 y los 16 años, se necesita que los responsables especifiquen en los documentos los propósitos, concepciones y principios que van a orientar el camino para lograr los objetivos que se propongan. Además, hay que tener en cuenta que dentro de un mismo país existe una gran pluralidad cultural, según las regiones o zonas establecidas y estas diferencias tienen que ser valoradas a la hora de crear y diseñar el currículo. Además, como objetivos específicos, nos interesa conocer y comparar si la educación patrimonial, en el currículo de cada país, se transmite dando protagonismo a ciertas asignaturas o disciplinas determinadas o al uso de las nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas activas, muy actuales, así como indagar si el concepto de patrimonio se construye a lo largo de los documentos y con qué modelo se asimila, y qué aportación realiza cada asignatura para que la educación patrimonial se determine como disciplina transversal en estos países, con la asunción previa del crecimiento de una producción significativa de la disciplina a nivel nacional e internacional.

## El currículo en Portugal, México y España

Existen muchas definiciones de currículo en la literatura académica, pero destacamos la propuesta por Sacristán (2000) como una definición muy pertinente y actual:

una práctica, expresión de la función socializadora y cultural que tiene una determinada institución, que reagrupa en torno a ella una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente denominamos docencia (pp.15-16).

Pero esas características específicas de cada currículo tienen que ver también con el acceso al conocimiento, teniendo en cuenta a quién se propone y qué objetivos se persiguen. Sin embargo, hay que distinguir entre este currículo y el que se define tradicionalmente como el proceso que se centra en definir objetivos y contenidos de cada etapa educativa (Pires, 2000). En la definición en la que nos basamos en este trabajo es importante la idea apoyada en las últimas recomendaciones del Consejo de Europa de un currículo como algo que se construye antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que dura toda la vida. Como tal, es un proceso que está modelado por las personas que toman decisiones sobre dicho currículo, cada cual con su visión docente y sus experiencias.

En Portugal, el currículo sigue la Ley Básica del Sistema Educativo Portugués (Lei n.º 46/1986, se aprobó el 14 de octubre de 1986, y luego se modificó en 1997, 2005 y 2009, 2018). Las dos primeras enmiendas se referían a cuestiones relacionadas con el acceso y la financiación de la educación superior (1997 y 2005), y la tercera, en 2009, con el establecimiento del régimen de escolarización obligatoria para niños y jóvenes en edad escolar y la consagración de la universalidad de la educación preescolar para niños a partir de los 5 años. La programación sigue el concepto de Aprendizajes Esenciales, para todas las disciplinas y cursos, y se desarrollan en conjunto con las asociaciones profesionales. Son definidos como el conjunto común de conocimientos adquiridos, identificados como los contenidos de conocimiento disciplinario estructurado, indispensables, articulados conceptualmente, relevantes y significativos, así como de capacidades y actitudes a desarrollar obligatoriamente por todos los alumnos en cada área disciplinaria o disciplina, teniendo, por regla general, por referencia al año de escolaridad o de formación (Lei n.º 46/1986, Artículo 3. pág.2). Despliegan diez áreas

de competencias del perfil de los alumnos (ACPA) en cada uno de los aprendizajes esenciales (AE).

Incluyen una permeabilidad entre los cursos de la Enseñanza Secundaria (ver Tabla I), con posibilidad de permutas de disciplinas. Se implementó la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía. En el marco del Programa de Cooperación Internacional de la Unión

**TABLA I.** Sistemas educativos en Portugal, México y España.

	<b>Edades</b>	<b>...11 12 13 14 15 16...</b>					
<b>PORTUGAL</b>	Niveles	BÁSICA			SECUNDARIA		
	Ciclos	2°		3°			
	Años	6	7	8	9	10	11
	Campos disciplinares	Humanístico científico Tecnología Especializado artística Profesionales Aprendizaje					
<b>MÉXICO</b>	Niveles	PRIMARIA SECUNDARIA			MEDIA SUPERIOR		
	Ciclos	3°		NA		NA	
	Años	6°	1°	2°	3°	4°/1°	5°/2°
	Campos disciplinares	Matemáticas Ciencias experimentales Ciencias Sociales Humanidades Comunicación					
<b>ESPAÑA</b>	Niveles	SECUNDARIA					
	Ciclos	1°			2°		
	Años	1° 2°			3° 4°		
	Campos disciplinares	Biología y Geología. Educación Física. Educación Plástica, Visual y Audiovisual Física y Química. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. Lengua Extranjera Matemáticas. Música. Tecnología y Digitalización					

Fuente: elaboración propia

Europea (INCO, 2030), ampliarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación a todos los años del segundo y tercer ciclo. El curso 2018-2019 es el primero en implementarse la nueva ley, por lo que no se podrá investigar en profundidad cuáles son los resultados, hasta que se lleve a la práctica por completo.

Por su parte, México basa el sistema educativo nacional según la Ley General de Educación, basado en el Nuevo Modelo educativo (2017), que la divide en: A) educación básica obligatoria (preescolar (5 años), primaria (6-11 años) y secundaria (12-14 años) (ver Tabla II). Es la misma normativa reformulada (2019) para los 32 estados de la República y con carácter público. B) educación media superior, que comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes y la educación profesional. Esta norma de 2019 promoverá el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la

TABLA II. Categorías étic propuestas para el análisis de contenido.

CATEGORIAS	PALABRAS Y FAMILIAS DE PALABRAS
patrim*	Patrimonio/s, patrimonial/es, patrimonialización...
art*	Arte/s, artístico/s, artista/s...
muse*	Museo/s, museístico/s, museográfico/s...
memo*	Memoria, memorial...
cult*	Cultura/s, cultural/es, multicultural/es, transcultural/es, intercultural/es...
ident*	Identidad, identitario...
monument*	Monumento/s, monumental, monumentalista...
ciudad*	Ciudad, ciudadanía, ciudadano/a...
arqueol*	Arqueología, arqueológico/a...
vincul*	Vínculo, vinculativo...
perten*	Pertenencia, pertenece...
familj*	Familia, familiar...
herencia*	Herencia, hereditario/a...

Fuente: Elaboración propia

comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital. En su Artículo 6, propone que todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, es decir, la educación es obligatoria hasta los 18 años.

Los servicios que componen la secundaria en México son: a) Secundaria, entre las que se encuentran la general, técnica, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría; b) Secundaria para trabajadores, y c) Telesecundaria.

En el caso de España, con la LOMCE (2013), en la Educación Secundaria Obligatoria (ver Tabla III), las competencias dejaron de ser ocho para ser siete. Ya no se denominan competencias básicas, son solo competencias o competencias clave. Hay de dos tipos: dos básicas (lingüísticas y matemáticas, ciencia y tecnología) y cinco transversales (digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural).

**TABLA III.** Conteo de las categorías de estudio.

	<b>PORTUGAL</b>	<b>MÉXICO</b>	<b>ESPAÑA</b>
<b>patrimo*</b>	33	39	22
<b>art*</b>	143	314	63
<b>muse*</b>	2	33	2
<b>memo*</b>	3	4	2
<b>cult*</b>	175	448	236
<b>ident*</b>	22	82	42
<b>monument*</b>	4	9	8
<b>ciudad*</b>	85	107	56
<b>arqueol*</b>	1	6	10
<b>vincul*</b>	0	4	9
<b>perten*</b>	12	0	8
<b>famili*</b>	2	17	53
<b>herencia*</b>	4	0	11
<b>TOTAL</b>	<b>486</b>	<b>1063</b>	<b>438</b>

Fuente: Elaboración propia

Los estándares de aprendizajes son el elemento nuevo incluido por la LOMCE a los elementos del currículo. Son definidos como concreciones de los criterios de evaluación, que hacen posible especificar los objetivos

que el alumno debe conseguir al final de cada etapa (lo que debe saber y saber hacer al final de cada curso en cada asignatura). Aparecen los tres tipos de asignaturas mencionados (troncales, específicas y de libre configuración autonómica). En la etapa de la ESO, al finalizar 4º curso, los alumnos son evaluados mediante pruebas externas diseñadas por el Ministerio de Educación cultura y Deporte, la superación de estas pruebas es imprescindible para obtener la titulación y poder cursar Bachillerato. Los alumnos que cursen FP Básica, al finalizar podrán presentarse a las pruebas externas para obtener el graduado en la ESO o pasar directamente a FP de Grado Medio. En cuarto de la ESO, los alumnos tendrán dos opciones, podrán escoger entre: el itinerario que conduce a Bachillerato (llamada Opción de enseñanzas Académicas para la iniciación al Bachillerato) o el que conduce a Formación Profesional de Grado Medio (Opción de las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional).

En la actualidad, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se ha aprobado por el actual gobierno y es importante comprender que ésta se organiza en torno a tres objetivos claves: la actualización de la LOE, la eliminación de los aspectos más disfuncionales de la LOMCE y la orientación del sistema educativo hacia el éxito del alumnado. En 2018 se realiza Recomendación de 22 de mayo de 2018 del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que no sólo revisa el listado de competencias clave, sino que establece que los Estados miembros deben “incorporar las ambiciones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (...) en la educación, la formación y el aprendizaje”, incluidos en la Agenda 2030. Los cambios incluidos en esta ley son múltiples: se recupera la definición de la educación infantil como etapa educativa con identidad propia y se redefinen sus objetivos (artículo 12.1 y artículo 17), se recuperan los ciclos en educación primaria (artículo 18), se incorpora una referencia explícita a las aportaciones de la educación no formal dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida y su vínculo con la educación formal para el desarrollo y la adquisición de competencias (artículo 5), se suma a los planes de fomento de la lectura, la alfabetización en medios múltiples propuesta por UNESCO (art. 19.3), promoviendo el uso de las TIC, la digitalización, los entornos virtuales, lenguas extranjeras y la investigación e innovación (art. 55.3), se promueve el desarrollo de proyectos significativos y relevantes a través de metodologías inductivas

(artículos 19.4, 24.3 y 26.2), se garantiza la inclusión con recursos personales y económicos (artículos 81, 87.1 y 88), se integran materias para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado con necesidades específicas (art. 22.5), promoción de un enfoque educativo para evitar el fracaso y absentismo (artículos 20 y 28), y la educación en sostenibilidad medioambiental y cooperación social (art. 110.3), entre otras.

Para entender mejor las propuestas curriculares, proponemos la Tabla I, donde se especifican las diferencias y semejanzas en las edades que se tienen en cuenta, tanto de niveles de formación, ciclos, número de años y campos disciplinares:

## Concepción de educación patrimonial

Se enfoca el estudio precisamente en estas etapas educativas para atender -y en su caso, confrontar el concepto de *patrimonio* del que partimos, ya que son etapas en las que se desarrolla plenamente el concepto de identidad. La educación patrimonial, entendida como disciplina transversalizada en el currículo, tiene en cuenta varios conceptos-satélite que ayudan a su comprensión: identidad, ciudadanía, nuevas tecnologías, metodologías innovadoras y globalización.

En cuanto al concepto de identidad, Tajfel (1978) la define como “la parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo asociados a dicha pertenencia” (p. 68). Y, siguiendo a Quiroga (1999), la identidad se desarrolla en tres etapas, es un cambio evolutivo que va desde el inicio de la adolescencia hasta la adquisición de dicha identidad entre los 18-28 años.

En la etapa de secundaria es donde se afianza la identidad social, uno de los conceptos que forman parte del patrimonio; y al respecto de dicha identidad y siguiendo un enfoque holístico del concepto, nos basamos en una perspectiva interdisciplinar entre aspectos naturales y culturales del patrimonio, con referentes científico-tecnológicos, histórico-artísticos y etnológicos, contextualizados en un ámbito espacio-temporal y cultural concreto, que dan sentido e identifican a una determinada sociedad (Cuenca y López-Cruz, 2014; Cuenca, Martín y Schugurensky, 2017).

La noción de patrimonio es importante para la cultura y el desarrollo de los países, contribuyendo a la resignificación y revalorización continua

de las culturas y las identidades, siendo un vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones (UNESCO, 2003, Art.2.1). En esa misma línea Choay (2001) nos recuerda que el patrimonio no sobrevive al margen del ejercicio que haga la memoria y la cultura de una población determinada, es decir, el patrimonio ha de ser reconocido por ese grupo social, tener un lugar en la memoria afectiva de ese grupo, para que no corra el riesgo de olvidarse y perderse. Y esta idea es reafirmada en Fontal (2013, p.65). En este trabajo nos adscribimos a una visión integral de patrimonio en educación, desarrollada a través de tres modelos: el mediacionista, el simbólico y el vincutivo; es una concepción de patrimonio que pone de manifiesto su dimensión humana, de forma que se atiende, tanto a elementos materiales, como inmateriales y espirituales propios de la condición humana (Fontal, 2003, 2012; Fontal, Sánchez-Macías y Cepeda, 2018; Trabajo y López, 2019).

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Estado Español (PNEyP, 2015) nos recuerda que la educación patrimonial es una disciplina pensada con el fin de conectar el patrimonio con su sociedad, la cual es a la vez generadora, dueña y depositaria del mismo (PNEyP, 2015, p.22). La investigación en este ámbito se torna imprescindible y se promueve desde distintas instituciones para el desarrollo de los países y la sociedad que los componen.

La educación patrimonial tiene también repercusiones en el fortalecimiento del concepto de la ciudadanía, con derecho a la memoria, pero también con deber de contribuir al mantenimiento del valioso acervo cultural del país (Oriá, 2005), comprendiéndolo como una construcción con múltiples contribuciones.

En este grupo de edades de Secundaria y Bachillerato es de capital importancia el uso de las nuevas tecnologías (TIC), basada en la amplia acogida que tienen éstas en la vida global y extraescolar con una gran movilidad en el espacio físico, de la tecnología, en un espacio conceptual a partir de un interés personal que evoluciona, en el espacio social, y finalmente, aprendizaje disperso en el tiempo (Ibáñez-Etxeberria, Asensio y Correa, 2012, pág. 65). Esta idea de las TIC se enfrenta al situacionismo de los proyectos dentro del aula, como se señala en el caso portugués, sobre la defensa de colecciones y museos *históricos* de ciencias naturales o sanitarias (Lourenço, 2009; Gomes, 2017), en el que Mota-Almeida (2020) también recoge ciertas reivindicaciones del profesorado

portugués, extensibles a España, respecto a la carencia de formación de personal específico experto en las colecciones patrimoniales, o de formación específica del profesorado regular o la creación de una bolsa de horas para la atención específica de dicho patrimonio. Esto nos remite a la formulación teórica de estas reivindicaciones con una amplitud más genérica propuesta por Fontal (2003) que guiaba hacia poder regular las metodologías en educación patrimonial a través de criterios multidisciplinares.

La globalización también puede plantear desde algunas definiciones de ésta, el paradigma filosófico en que la mirada hacia el pasado puede ser puesta en tela de juicio de manera ontológica, lo cual problematizará la importancia del Patrimonio, la Historia y la Educación Patrimonial. La educación patrimonial debería pasar del estadio actual, que se utiliza para complementar el plan de estudios vigente, a seguir los resultados de varios estudios (Fontal e Ibáñez-Etxebarria, 2017) que sugieren que ésta sea incluida no solo en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, sino que también en el plan de estudios nacional. Esta reivindicación es capital tanto en el contexto español como en el portugués, o el mexicano, al pedir que se remuevan los obstáculos formales, tanto en las leyes más generales, como en los diseños curriculares, como eje central sobre el que apoyar la reforma pedagógica en los proyectos individuales extendidos por los territorios de los tres países.

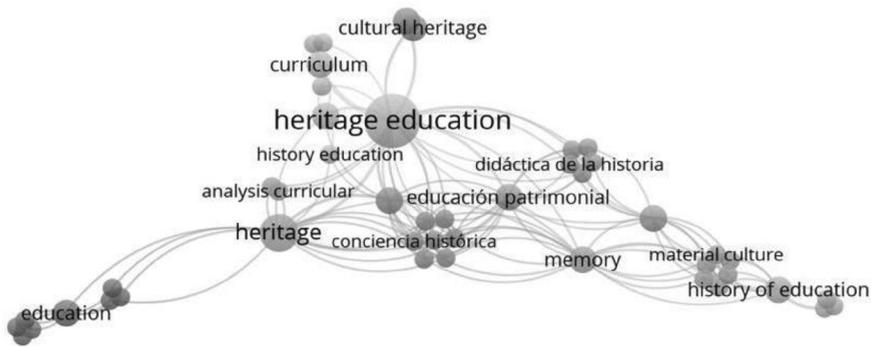
## Método

Para este estudio se ha diseñado un método mixto de investigación, secuencial exploratorio (Clark et al. 2008; Hanson et al. 2005; Creswell, 2014), en el que se han extraído datos cuantitativos (quan), de análisis de documentos (Gil Pascual, 2011) y cualitativos (QUAL), apoyados en la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Flick, 2007), integrándolos en la etapa de interpretación.

Realizamos en primer lugar un análisis bibliográfico de co-ocurrencia de palabras de las tres bases de datos en el que el tema principal fue *Heritage Education* y los temas secundarios: *Portugal, México, España y Secundaria*, en los últimos cinco años, con el *software VOSviewer* (Van Eck y Waltman, 2010). El análisis co-ocurrencia de palabras se incluye dentro de la clasificación de los indicadores relacionales y multidimensionales (Callon,

Courtial y Penan, 1995; Leydesdorff & Welbers, 2011). Este análisis se realiza cuando hay apariciones conjuntas de dos términos en un texto dado, para identificar la estructura conceptual y temática de un dominio científico. Después de seleccionar las palabras, se realizan las redes o matrices de co-ocurrencias y se mide la similitud entre ellas (ver Fig.I):

FIGURA I. Redes de co-ocurrencia de palabras en la *Web Of Sciences*.



Fuente:VOSviewer

De este resultado junto a las propuestas de cuatro jueces expertos en la materia, utilizamos palabras y sus familias, que sirvieron de categorías en nuestro estudio, especificadas en la Tabla II. Estas categorías étic se analizan en una segunda etapa cualitativa, dentro de cada uno de los documentos analizados, que son nuestra muestra: Ley Básica del Sistema Educativo Portugués (Lei n.º 46/1986, se aprobó el 14 de octubre de 1986, y modificación de 2018), Ley General de Educación (2017) de México y la ley vigente en España, LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

En un primer momento se desarrollaron las categorías *étic* (patrim\*, art\*, muse\*, memo\*, cult\*, ident\*) uniéndose posteriormente, tras el análisis de jueces, las categorías émic (monument\*, ciudad\*, arqueol\*, vincul\*, perten\*, famili\*, herencia\*), completándose, de esta manera, el grupo de categorías de estudio que se muestran en la Tabla II.

## Resultados

Los resultados del análisis de los documentos se van a agrupar en varios puntos, atendiendo a nuestros objetivos de investigación:

En primer lugar, según el conteo de palabras-categorías buscadas en las normativas, se puede comprobar (ver Tabla III) que la categoría con más frecuencia es *cult\** y su familia de palabra, seguida de *art\** y la que menos frecuencia tiene es *vincul\**, *perten\** o *herencia\**. Esto proporciona una idea de cuáles son los significados y conceptos más cercanos a patrimonio que se usan en estos documentos, en los que la cultura y el arte son los protagonistas de dicha definición; sin embargo, las categorías codificadas no siempre coinciden con las definiciones que realizamos de las mismas, siendo *otros* los atributos que las caracterizan. En general, se clasifican dichas palabras (cultura y arte) dentro del currículo como: cultura y geografía, culturas y sociedades, manifestaciones artísticas, patrimonio artístico y documental, patrimonio natural, histórico y lingüístico, patrimonio histórico-artístico, patrimonio arqueológico, patrimonio musical, patrimonio folclórico, patrimonio indígena, cultura popular, etc.

En segundo lugar, en los tres países podemos encontrar referencias explícitas a valores y actitudes del concepto de patrimonio sobre “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (LOMLOE, Cap. III, Art.23, p.57); en la ley portuguesa se señala que hay que “asegurar una educación general común a todos los portugueses que garantice el descubrimiento y desarrollo de sus intereses y habilidades, capacidad de razonamiento, memoria y pensamiento crítico, creatividad, sentido moral y sensibilidad estética, promoviendo el logro individual en armonía con los valores de solidaridad social” (Decreto de Educación Básica, Objetivos, p. 7). En este sentido, en México, en su ley se destaca: “el conocimiento de las artes, la valoración, la apreciación, preservación y respeto del patrimonio musical, cultural y artístico, así como el desarrollo de la creatividad artística por medio de los procesos tecnológicos y tradicionales” (LGE, Artículo 30. Contenidos, 22).

El tercer resultado encontrado en el análisis se relaciona con las asignaturas que tienen en cuenta el patrimonio definido a través de las categorías de análisis elegidas (ver Tabla IV):

**TABLA IV.** Relación de asignaturas que introducen el patrimonio entre sus competencias.

<b>PORTUGAL</b>	
2º CICLO	História e Geografia de Portugal 5º y 6º ano
	Ciências Naturais 5º y 6º ano
	Educação Tecnológica 2º ciclo
	Educação Visual 2º ciclo
	Portugues 5º y 6º ano
3º CICLO	História 7º, 8º y 9º ano
	Geografia 7º, 8º, 9º ano
	Educação Visual 3º ciclo
	Ciências Naturais 7º, 8º, 9º ano
	Portugues 7º, 8º, 9º ano
SECUNDARIO - 10º ano	Biologia e Geologia 10º ano
	Geografia A 10º ano
	História A 10º ano
	História B 10º ano
	História da Cultura e das Artes 10º ano
	Portugues 10º ano
Ensino Básico e Secundário	Cidadania e Desenvolvimento
<b>MÉXICO</b>	
6º PRIMARIA	Artes
1º-3º SECUNDARIA	Cívica y ética
	Lengua materna/español
	Lengua materna/indígena
	Historia
	Geografía
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	Lengua española
	Historia Universal
	Educ. Estética y artística IV
	Historia de México
	Educ. Estética y artística V
	Literatura Universal
	Geografía
COLEGIO D CCY HUMANIDD	Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II

(continúa)

**TABLA IV.** Relación de asignaturas que introducen el patrimonio entre sus competencias.  
(continuación)

<b>MÉXICO</b>	
CENTRO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS	Historia de México I y II
	Historia Universal Moderna y Contemporánea II
	Historia Universal Moderna y Contemporánea I
	Filosofía I
	Filosofía II
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (HOSPITALIDAD TURÍSTICA)	Desarrollo ciudadano
Colegio de Bachilleres	Ciencias Sociales
	Introducción a la Filosofía
	Apreciación Artística
	Ética
<b>ESPAÑA</b>	
1º SECUNDARIA	Biología y Geología
	Geografía e Historia
	Lengua Castellana y Literatura
	Matemáticas
	Primera Lengua Extranjera: .....
	Educación Física
	Valores Éticos o Religión
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual
	Tecnología
2º SECUNDARIA	Biología y Geología
	Geografía e Historia
	Lengua Castellana y Literatura
	Matemáticas
	Primera Lengua Extranjera
	Educación Física
	Valores Éticos o Religión
	Música
	Cultura Clásica

(continúa)

**TABLA IV.** Relación de asignaturas que introducen el patrimonio entre sus competencias.  
(continuación)

<b>ESPAÑA</b>	
<b>3º SECUNDARIA</b>	Biología y Geología
	Física y Química
	Geografía e Historia
	Lengua Castellana y Literatura
	Matemáticas AC o AP
	Primera Lengua Extranjera
	Educación Física
	Valores Éticos o Religión
	Latín
	Educación plástica, visual y audiovisual
	Música
	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
	<b>4º SECUNDARIA</b>
Lengua Castellana y Literatura	
Matemáticas AC o AP	
Primera Lengua Extranjera	
Educación Física	
Valores Éticos o Religión	
Cultura clásica	
Educación plástica, visual y audiovisual	
Música	
Lengua y cultura gallega	
Latín	
Tecnologías de la información y comunicación	
Tecnología	
Cultura científica	
Biología y Geología	
Economía	

Fuente: Elaboración propia

Dentro de estas asignaturas que incluyen el patrimonio en sus programas, destacamos como otro resultado, algunas peculiaridades destacables:

En las asignaturas Historia y Geografía, se destaca el uso del concepto de patrimonio, muy próximo al proceso de *patrimonialización*, como puente entre el patrimonio y la sociedad, como parte de la ciudadanía:

En España: “Por último, la aproximación particular a las manifestaciones artísticas será necesaria para significar el esfuerzo creativo del ser humano a través del tiempo y, consiguientemente, para valorar en su riqueza y variedad el patrimonio cultural” (Historia, Primer curso ESO, bloque 1, contenidos comunes, p.32141); otra evidencia: “Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar” (Historia, Primer curso ESO, bloque 1, contenidos comunes, p.32158).

En la ley de Portugal el concepto también se acerca a esa idea de apropiación simbólica del patrimonio: “Reconhecer marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses na Península Ibérica, salientando os principais contributos (técnicos e culturais) destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares” (História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo E. B., 2013, p. 5).

Además, en la ley de Portugal, en esta asignatura, el patrimonio está presente desde los 11 a los 16 años, mientras que en México se descubre en los ciclos de 11 a los 14 y en España, al igual que en Portugal, en todo el ciclo de 11 a 16 años.

En la asignatura Antropología del curso 12º, del sistema educativo portugués, que es el único que la contiene, entre los aprendizajes esenciales que se promueven, destaca la importancia de los procesos de patrimonialización: “AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes. O aluno deve ficar capaz de: Distinguir processos de patrimonialização e seus diferentes envolvimento com as populações produtoras de práticas culturais materiais e imateriais” (Antropología de Portugal, 12º curso, 2013, p.6). Además, en dicha ley se habla de un perfil en el que orientan al alumnado en esta disciplina y al uso de las TIC: “Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina): -Mapear processos de patrimonialização em Portugal (exemplos: Cola San Jan, Chocalhos, Fado) e idealmente perto da comunidade local; Encontrar vídeos no Youtube que se refiram a processos de patrimonialização: -Contactar com investigadores dedicados aos processos de patrimonialização” (p.7).

El hecho de que se haya introducido esta asignatura en los planes de estudios portugueses ayuda a que el proceso de enseñanza-aprendizaje en esas edades, posea implícito, procesos de patrimonialización, de forma que exista la apropiación simbólica del patrimonio. Este proceso de patrimonialización se considera desde tres miradas: la institucional, la cultural y la comunitaria (Fontal y Gómez, 2015, p.91), por las acciones y estrategias de enseñanza que se propone en este aprendizaje esencial, es decir, con el uso de metodologías activas que se propongan para el desarrollo de competencias en dicha disciplina.

Es curioso el caso de la asignatura de Historia y cultura de las religiones (España), muy polémica por su existencia en los planes de estudio de las sucesivas reformas españolas, en su criterio quinto de evaluación, en el que se utiliza por única y exclusiva vez el verbo *vincular* al hablar del patrimonio, ligada al concepto de patrimonio como vínculo entre sujeto y objeto (Fontal, 2008; Calaf, 2009; Marín, 2013): “5. Valorar las tradiciones religiosas, sus manifestaciones culturales y artísticas y el patrimonio sociocultural que han generado y con el que se vinculan” (LOMCE, Historia y cultura de las religiones, p.86). El resto de documentos utilizan otro tipo de verbos: valorar, conocer, reconocer, identificar, respetar, disfrutar o conservar.

Y en la asignatura portuguesa Ciudadanía e Desenvolvimento (Portugal), también se habla de valores y diversidad cultural: “Em suma, Cidadania e Desenvolvimento visa contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (AE: Ensino Secundaria, p.6).

(...) na componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (AE Ensino Secundaria, p.7).

En México, dentro de la asignatura Cívica y Ética, la ley señala claramente la importancia de la cultura indígena, como una parte importante de la ciudadanía: “La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el

respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas” (LGE, Capítulo 4, art. 56). Sin embargo, poco se especifica la metodología que se debe utilizar, o si es aconsejable utilizar las TIC, como en el caso portugués.

-Y, dentro de la asignatura Historia de Secundaria en Portugal, se puede destacar un tema de estudio, lo Glocal (global+local) y la conciencia patrimonial, que en ningún documento español, ni mexicano, se ha detectado: “Glocal” e Consciência Patrimonial – potencia a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento das realidades próximas e mais distantes numa ótica de integração de saberes (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 31). Sin embargo, lo que sí asume la nueva ley española es el desarrollo de la capacidad crítica sobre las TIC: “Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización” (LOMLOE, Art.23.e, p.57).

En estos conceptos tan actuales se asume que el patrimonio posee una gran diversidad en tipologías y que forma la herencia cultural de las comunidades y minorías tanto en el pasado como en el presente. Y la conciencia patrimonial engloba una gran red compleja de interculturalidad e identidad en la que cada individuo se debe responsabilizar por su actuación cívica local o global, es decir, situada y contextualizada.

## Discusión

En el estudio presentado partimos de la base propuesta desde el Consejo de Europa de un currículo como aquel que se construye antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante toda la vida y que está modelado por las personas que toman decisiones sobre él, cada cual con su visión docente y sus experiencias. El currículo de la educación patrimonial en los tres países estudiados cuya comparativa se torna asimétrica, se modela, pero no se crea, en consonancia con Fontal (2011), por profesionales de disciplinas como la Historia y Geografía, las Artes, Lengua, Música, Educación Cívica, Valores, Religión, o Ciudadanía, entre otras. Y de acuerdo con Sacristán (2000), cada currículo promueve diferentes contenidos y gestión interna porque tiene funciones sociales diferentes. El concepto de patrimonio encontrado en este estudio cercano al de cultura y arte se

aproxima a la noción que se tiene desde UNESCO (2003), que nos aconseja que el patrimonio es importante para la cultura y el desarrollo de los países, contribuyendo a la resignificación y revalorización continua de las culturas y las identidades, siendo un vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones, es decir, en su educación. Sin embargo, es un concepto, en parte, alejado al de Fontal (2003) en el que el patrimonio forma parte de su entorno y territorio, en el que se establece un vínculo afectivo individual y colectivo para la formación de identidades. El currículo de estas edades, entre los 11 y 16 años, en los tres países, no toma en cuenta específicamente los vínculos afectivos entre las personas y sus entornos, territorios y contextos, sobre los que posteriormente edifican sus identidades, cuestión imprescindible en la adolescencia.

A la vista de estos resultados, se hace necesario, por un lado, como nos indica Madeira (2009) definir el tipo de educación que corresponde a cada sociedad a través del método comparativo y, al mismo tiempo, es este método el que permite decidir qué práctica educativa es la adecuada para una determinada realidad. Basándonos en todos ellos y en los resultados, es importante redefinir los currículos de estos países, en materia de educación patrimonial, extender su concepto y adaptarlo a las nuevas metodologías y a las TIC, que se realicen pactos entre los agentes educativos sobre las políticas al respecto, para que los profesionales de este ámbito transdisciplinar puedan ubicar la noción amplia, mediacionista, simbólica y vinculativa del concepto de patrimonio.

Sin embargo, para consolidar esta hipótesis es necesario plantear más preguntas de investigación en un marco histórico comparado que permita encontrar, para cada unidad espacio-temporal considerada, los modos, modalidades, instituciones, estrategias, respuestas y apropiaciones particulares, a partir de las cuales aducir tales simetrías, patrones o desigualdades.

## Conclusiones

El currículo de cada país posee sus propias peculiaridades y tras realizar las comparativas, destacamos una serie de semejanzas en torno a la educación patrimonial en estas etapas estudiadas: la noción de patrimonio en las tres normativas tiene que ver con los conceptos de cultura, geografía, sociedad,

manifestación artística, documental, natural, historia, lengua, arqueología, música, folclore, indígena y cultura popular, además de relacionarse con la ciudadanía, las TIC y la globalización. Es decir, un concepto que se relaciona con lo identitario, lo simbólico, lo social y lo humano, un modelo holístico y relacional. Las asimetrías se producen en el tratamiento que tiene dicho concepto en las asignaturas que lo contemplan en cada país, o el hecho de que, en España, por ejemplo, existen 17 normas educativas que emanan de una ley común, pero que se adaptan a las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma. En México, sin embargo, encontramos 32 estados diferentes que siguen la misma ley común, al igual que Portugal, que se rige por una ley nacional consensuada por las distintas regiones y municipios. Sería necesario ampliar el estudio a un nivel longitudinal y con resultados de aprendizajes en los tres países.

Hemos podido constatar que los problemas que surgen en este trabajo comparativo no difieren mucho a ambos lados del Atlántico. Por ello, la intensificación de las relaciones de cooperación entre instituciones académicas a través de la integración de países que comparten una lengua e historia común con Portugal y España constituye una oportunidad excepcional para analizar el proceso de expansión del modelo de escuela europea en contextos coloniales y tal vez sobre sus patrimonios. La consolidación de redes de investigación, como en el caso de este estudio, puede contribuir a revalorizar, a escala mundial, la especificidad de los procesos de organización, construcción y difusión del modelo de escuela europea en el otro lado del Atlántico, con especial incidencia en los espacios ocupados por lenguas e historias compartidas. Somos partidarios, como Nóvoa (2005), de que esa especificidad que tiene cada país y cultura es la que debe ser estudiada, en la que vale la pena invertir. Es un desafío complejo que articula diferentes campos de relaciones, a saber, el político, el social, el cultural, el epistemológico y el foro para la constitución de comunidades científicas en diferentes espacios.

## Referencias bibliográficas

Adamson, B., Forestier, K., Morris, P., & Han, C. (2017). PISA, policymaking and political pantomime: education policy referencing between England and Hong Kong. *Comparative Education*, 53(2), 192-208.

- Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2017.1294666>. Acceso em: 11 mar.2022.
- Calaf, R., (2009). Cuando el pasado y el presente se encuentran. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 110-124.
- Callon, M., Courtial, J.P. y Penan, H. (1995). *Cienciometría, el estudio cuantitativo de la actividad científica: De la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Ediciones Trea.
- Choay, F. (2001). *A alegoria do patrimônio*. Barcelona: Gustavo Gil, S.A.
- Clark, D. T., Goodwin, S. P., Samuelson, T., & Coker, C. (2008). A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: results from initial focus groups. *Performance measurement and metrics*, 9(2), 118-129. Disponible em: [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14678040810906826/full/html?casa\\_token=mJnY-qQOdOrkAAAAA:X0w01v\\_7ZBZ2tpLI0VJZTgTRgi4DgqQiwRLQiZ\\_r3K78hTr\\_e8juX41D4Ll7OpFcuJ9AVvLro5JS5kLx4gpi7Qx-dweQW34o2u2dz0Bskk7cbrfE2Bfru](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14678040810906826/full/html?casa_token=mJnY-qQOdOrkAAAAA:X0w01v_7ZBZ2tpLI0VJZTgTRgi4DgqQiwRLQiZ_r3K78hTr_e8juX41D4Ll7OpFcuJ9AVvLro5JS5kLx4gpi7Qx-dweQW34o2u2dz0Bskk7cbrfE2Bfru). Acceso em: 11 mar. 2022.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26 (1), 19-37.
- Cuenca López, J., Martín Cáceres, M. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 29-48. Recupado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art02.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications: L.A, California. USA.
- Ferreira, A. G. (2009). O sentido da educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: Martínez, S. A., Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: Rotas de além-mar*, (p. 137-166). São Paulo: Xamã.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. In *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp.79-110). Trea.

- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, M. D. C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375(1), 84-214. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54146/La-investigacion-en-Educacion-Patrimonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fontal, O., Sánchez-Macías, I., y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, (Varia), 9, 1-18. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/midas/1474>
- Fraser, B.J. (1964) *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gil Pascual, J. A. (2011). Metodología cuantitativa en educación, n. 37 370, e-libro.
- Gobierno de España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. LOMCE. BOE nº 295 de 10/12/2013, páginas 97858 a 97921. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Gobierno de España. Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España. *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Editora: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-nacional-de-educacion-y-patrimonio/patrimonio-historico-artistico/20704C>
- Gomes, I. (2017). The scientific heritage of Portuguese secondary schools: A historical approach. *Paedagogica Historica*, 54(4), 468-484. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1409771>
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology.

- Journal of counseling psychology*, 52(2), 224-235. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Asensio, M. y Correa, J. M. (2012). Mobile learning y patrimonio: Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA. En: A. Ibáñez-Etxeberria, (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0.* (pp.59-88), Zarautz: EHU.
- Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée.* chez L. Colas, imprimeur.
- Junta de Castilla y León, Consejería de educación. *DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.* (España), 2007. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=11112>
- Junta de Castilla y León, Consejería de educación. *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.* (España), 2015. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- Junta de Castilla y León, Consejería de educación. Programa INCO. *ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.* (España), 2018. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer>
- Leydesdorff, L. & Welbers, K. (2011). The semantic mapping of words and co-words in contexts. *Journal of Informetrics*, 5, 469-475. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1751157711000095>
- Lourenço, M. (2009). O patrimônio da ciência: Importância para a pesquisa. *Museologia e Patrimônio*, 2(1), 47-53.
- Madeira, A. I. (2009). O campo da educação comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: Martínez, S. A. y Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: Rotas de além-mar* (pp. 105-136). São Paulo: Xamã.
- Marín, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial: la diversidad, la psicología dle patrimonio y la educación artística. *Educación artística: revista de investigación*, 4, 217-224.

- Meyer, J. W. y Ramírez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. In Schriewer, J. (Coord.). *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Ediciones Pomares-Corredor.
- Mota-Almeida, M., Fernández, C. y Mendes, C. (2020). O Plano de Valorização do Património Cultural da Escola Secundária Sebastiao e Silva, Oeiras. *Conservar Património*, 33, 44-52. Recuperado de: <http://revista.arp.org.pt/pdf/2018041.pdf>
- Nóvoa, A. (1998). *Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema*. Formação de professores. São Paulo: UNESP.
- Nóvoa, A. (2005). *Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation*. L'AWN, M.
- OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development, (2013). PISA 2012 results: What makes a school successful (volume IV): Resources, policies and practice. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201156-en
- OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development, (2016). PISA 2015: Results in focus. PISA.
- Oriá, R. (2005). Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 25(67), 378-388. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>
- Pires, M. L. B. (2000). *Robert Louis Stevenson: Tusitala, o contador de histórias*. Lisboa: Universidade Aberta, Portugal.
- Quiroga, S. E. (1999). *Adolescencia: Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- República Portuguesa. Direção-General da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Recuperado de: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC)
- República Portuguesa. Direção-General da Educação. (2018). As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.
- República Portuguesa. Direção-General da Educação. (2018). As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Secundário são homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.
- Sacristán, J. G. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562948>

- Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In: Martínez, S. A.; Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: Rotas de além-mar* (pp. 63-104). São Paulo: Xamã.
- Sobe, N. W. (2018). Problematizing comparison in a post-exploration age: Big data, educational knowledge, and the art of criss-crossing. *Comparative Education Review*, 62(3), 325-343. Recuperado de: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/698348>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. New York: Academic.
- Trabajo, M. Y López, I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el patrimonio en un centro de Educación Secundaria. Un mar de Patrimonio. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 55-66. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2019>
- UNESCO, Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2003). *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/convención#art2>
- Unión Europea, European Anti Poverty Network, EAPN, (2009). Informe INCO: Consulta sobre la futura estrategia UE 2020 (Comisión de las Comunidades Europeas). Red Europea de Lucha contra la Exclusión Social en el Estado Español. Recuperado de: <https://www.eapn.es/publicaciones/91/consulta-sobre-la-futura-estrategia-ue-2020-comision-de-las-comunidades-europeas>
- Van Eck, N. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. Recuperado de: <https://akjournals.com/view/journals/11192/84/2/article-p523.xml>

**Información de contacto:** Inmaculada Sánchez Macías. Universidad de Valladolid-Campus de Segovia, dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Segovia. Plaza de la Universidad 1, 40001 Segovia, España, e-mail: [inmaculada.sanchez.macias@uva.es](mailto:inmaculada.sanchez.macias@uva.es)