


# Diálogos


ISSN 2177-2940



## Usos del pasado en el discurso patrimonial: análisis crítico del currículo español de Geografía e Historia de Educación Secundaria

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.78722>


Alodia Rubio-Navarro

 <http://orcid.org/0000-0002-0908-9385>

Universidad de Zaragoza (UNIZAR). Zaragoza-AR, ES

E-mail: arubio@unizar.es

Pilar Rivero

 <http://orcid.org/0000-0002-6757-7598>

Universidad de Zaragoza (UNIZAR). Zaragoza-AR, ES

E-mail: privero@unizar.es

Silvia García-Ceballos

 <http://orcid.org/0000-0002-7661-3001>

Universidad de Zaragoza (UNIZAR). Zaragoza-AR, ES

E-mail: sgceballos@unizar.es

---

### Uses of the Past in Heritage Discourse: A Critical Analysis of the Spanish Secondary Education Curriculum in Geography and History

**Abstract:** This article presents a critical analysis of the heritage discourse expressed in the Geography and History curriculum that has been promoted by the latest educational reform in Spain (LOMLOE). Considering R sen's model of historical narratives, we specifically examine how these texts link heritage to temporality. The findings suggest that heritage is educationally framed through an axiological dimension, aligned with UNESCO's and the Council of Europe's discourse, which limits its emancipatory potential as an analytical category of social reality—one that requires specific heuristics in order to contribute to the development of historical consciousness.

**Key words:** heritage education, historical narratives, identity, critical discourse analysis (CDA), Social Sciences education.

---

### Usos del pasado en el discurso patrimonial: análisis crítico del currículo español de Geografía e Historia de Educación Secundaria

**Resumen:** Este artículo realiza un análisis crítico del discurso patrimonial presente en los currículos de Geografía e Historia que derivan de la última reforma educativa producida en España (LOMLOE). Considerando el modelo de narrativas históricas de R sen, se examina específicamente cómo los textos vinculan el patrimonio a la temporalidad. Los resultados apuntan a que el patrimonio se articula educativamente desde una dimensión axiológica, ligada al discurso de la Unesco y el Consejo de Europa, limitando su potencial emancipador como categoría analítica de la realidad social que requiere de heurísticas específicas para contribuir al desarrollo de la conciencia histórica.

**Palabras clave:** educación patrimonial, narrativas históricas, identidad, análisis crítico del discurso (ACD), enseñanza de las Ciencias Sociales.

---

---

**Usos do passado no discurso patrimonial: análise crítica do currículo espanhol de Geografia e História do Ensino Secundário**

**Resumo:** Este artigo realiza uma análise crítica do discurso patrimonial presente no currículo de Geografia e História decorrente da última reforma educacional na Espanha (LOMLOE). Considerando o modelo de narrativas históricas de Rüsen, examina-se especificamente como os textos vinculam o patrimônio à temporalidade. Os resultados indicam que o patrimônio é articulado educacionalmente a partir de uma dimensão axiológica, ligada ao discurso da Unesco e do Conselho da Europa, o que limita seu potencial emancipador como categoria analítica da realidade social, a qual requer heurísticas específicas para contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica.

**Palavras-chave:** educação patrimonial, narrativas históricas, identidade, análise crítica do discurso (ACD), ensino das Ciências Sociais.

---

**Recebido em:** 31/08/2025

**Aprovado em:** 11/02/2026

---

Desde las últimas décadas, el patrimonio está experimentando un “giro discursivo” (HARRISON, 2012). Este cuestiona el valor intrínseco asumido en ciertas manifestaciones culturales y naturales, al plantear que la realidad patrimonial se construye a través de discursos continuamente negociados por instituciones, grupos e individuos (WATERTON; SMITH; CAMPBELL, 2006; WINTER, 2013). Estos discursos patrimoniales se articulan a través de dos dimensiones principales, el tiempo y la identidad, si bien también intervienen en ellos factores sociopolíticos que históricamente han permitido a ciertos actores establecer un discurso hegemónico o, en términos de Smith (2006), *authorized heritage discourse* (AHD).

Una de las vías privilegiadas para asegurar la reproducción de este discurso oficial han sido los espacios educativos (TEIXEIRA, 2006), en los que el currículo escolar –y en particular el currículo de Historia– se presta habitualmente al interés ideológico de legitimar una realidad patrimonial que fundamente el pasado y la identidad de la comunidad política (BENTROVATO; CHAKAWA, 2022; CLARK, 2018; IMMONEN; SIVULA, 2024). Esto ha motivado que el análisis curricular sea una línea prioritaria en la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, la cual ha demostrado que este uso político de la historia está siendo progresivamente sustituido, a nivel internacional, por enfoques educativos que abogan por metaconceptos y procedimientos propios del pensamiento histórico (MARTÍNEZ-HITA; GÓMEZ-CARRASCO; MIRALLES-MARTÍNEZ, 2022). Sin embargo, el desarrollo de la conciencia histórica todavía no constituye un principio vertebrador de las normas curriculares –como evidencia el caso latinoamericano (BALIEIRO; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023)–, pese a tratarse de una competencia crucial para formar a un alumnado capaz de orientarse éticamente en su presente a través de la significación histórica de su pasado y su herencia cultural (PINTO, 2015; SCHMIDT, 2019).

La pervivencia de estas tensiones entre concepciones curriculares tradicionales y tendencias didácticas renovadoras se hace especialmente patente en la última reforma educativa iniciada en España en 2020. Esta pone de relieve cómo el currículo de Historia y, por tanto, el discurso patrimonial que se instituye a través de este, siguen siendo objeto de controversias políticas ajenas a

la mejora de la enseñanza del tiempo histórico y el patrimonio. Este escenario de confrontación ideológica se reflejó directamente en el reformulado currículo de la materia de Geografía e Historia, que no contó con la aprobación de todos los partidos políticos de la esfera española (DELGADO, 2022). Este desacuerdo, unido a la descentralización del Estado en 17 comunidades autónomas, permitió que la propuesta educativa del Gobierno central fuese contestada por los distintos partidos que entonces lideraban dichas administraciones (NOVELLA-GARCÍA; CLOQUELL-LOZANO, 2021). Ante este contexto de choque ideológico en torno al currículo, este artículo analiza el discurso patrimonial presente en la materia de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) para examinar cómo los diferentes posicionamientos políticos que atraviesan la normativa curricular española pueden condicionar el sentido de la educación patrimonial escolar. Para ello, se revisan la norma curricular estatal y los 17 currículos autonómicos que la desarrollan mediante un análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 1996, 2006) guiado por el constructo de “narrativas históricas” propuesto por Jörn Rüsen (2004, 2005), permitiendo identificar las perspectivas del tiempo histórico que fundamentan el discurso patrimonial expresado en los currículos y, consecuentemente, las posiciones identitarias que estos textos promueven.

## **1. Marco teórico**

### **1.1 - El discurso patrimonial y su dimensión temporal: usos identitarios del pasado**

Desde un enfoque discursivo, definimos el patrimonio como un proceso cultural en el que participa un complejo entramado social de estructuras, prácticas y dispositivos (HALL, 2023; HARRISON, 2012). En el marco de sus interacciones, se negocian constantemente los criterios de definición, selección y conservación de la realidad patrimonial y de sus múltiples manifestaciones físicas –que pueden ser de naturaleza material o inmaterial– (SMITH, L; CAMPBELL, 2017). Esto hace del patrimonio un fenómeno dinámico que, no obstante, mantiene dos constantes que lo delimitan conceptualmente: la atribución de un repertorio específico de valores a ciertas manifestaciones culturales y naturales, y la intención de preservar en el tiempo esas configuraciones de manifestaciones-valores (CHOAY, 2007; PRATS, 1997).

La naturaleza procesual y contextual de la realidad patrimonial hace posible que, en un mismo tiempo y espacio, coexistan múltiples discursos patrimoniales que atribuyen distintos valores a las manifestaciones de su entorno. No obstante, sobre todos ellos prevalece un concepto hegemónico del patrimonio o AHD, cuyo origen ha sido situado por autores como André Desvallées (2003) o Laurajane Smith (2006) en el panorama institucional europeo inmediatamente posterior a la revolución francesa. Por tanto, sus raíces ideológicas se encuentran en las corrientes

que imperaban en dicho contexto: el liberalismo, el nacionalismo romántico y el colonialismo. Los presupuestos de estas han determinado que el AHD históricamente se haya orientado a la construcción de identidades nacionales –para las que los elementos patrimoniales suponen pruebas tangibles–, lo que a su vez ha exigido el establecimiento de una determinada narrativa del pasado (TEIXEIRA, 2006).

El discurso patrimonial se relaciona con el tiempo desde una posición subjetiva, basada en las necesidades identitarias del individuo o la comunidad que configura dicho discurso (HARTOG, 2005). Así, el uso que el patrimonio hace del pasado se separa de la historia –mirada disciplinar que aspira a explicar y comprender el tiempo de manera analítica–, para en su lugar seleccionarlo, encarnarlo y resignificarlo desde la memoria individual o colectiva (LOWENTHAL, 2015). Las manifestaciones culturales y naturales ofrecen así dispositivos simbólicos, aparentemente estables, mediante los cuales las personas pueden reactivar los fundamentos de su identidad y dotarlos de continuidad en el tiempo, llevando a cabo prácticas de conmemoración (SMITH, L, 2006).

En los primeros estadios del Estado nación, el discurso patrimonial se articuló desde una perspectiva temporal orientada a perpetuar un origen fundacional, definitorio de la esencia del grupo político (HOBSBAWM; RANGER, 2002). El AHD se apoyaba así en una narrativa nacional del pasado asimilable a la que Rüsen (2004, 2005) denomina tradicional. Este autor define las narrativas históricas como estructuras discursivas que otorgan sentido presente a la experiencia del tiempo al dotarlo de continuidad –una función que, a su vez, posibilita construir un modelo de identidad compartida y respaldar la validez a nuestras normas y principios morales–. Distingue cuatro tipos de narrativas: tradicional, ejemplar, crítica y genealógica. La mencionada narrativa tradicional concibe el tiempo como perpetuación de unos modos de vida originales, por los cuales se legitima una identidad inmutable. En una línea similar, la narrativa ejemplar concede continuidad a los principios y valores morales que guiaron los casos pasados, erigiéndolos en referentes para el presente. El tipo crítico busca desarrollar contranarrativas, cuestionando la validez de los sistemas morales establecidos en la actualidad mediante la revisión de los casos ignorados del pasado. Por último, las narrativas genealógicas (en inglés, *genetic narratives*) tienen como categoría definitoria el cambio; aquello que se mantiene constante en el tiempo es la transformación de las normas y valores, que deben adaptarse continuamente a su momento presente.

Durante las últimas décadas, el desarrollo de lógicas transnacionales y decoloniales ha provocado que el AHD adapte su dimensión temporal a nuevos paradigmas identitarios, que necesita conjugar con el del Estado nación (HALL, 2023; MACDONALD, 2015). Instituciones normativas como la Unesco han transitado desde una narrativa tradicional con matices ejemplares –reflejada en el concepto de “valor universal excepcional” empleado en su primera definición

patrimonial (UNESCO, 1972)– hacia una narrativa genealógica –apreciable en la incorporación del “patrimonio cultural inmaterial” a su discurso, el cual es “recreado constantemente por las comunidades y los grupos” (UNESCO, 2003, art. 2)–. Por su parte, campos disciplinares con epistemologías críticas, como los *Critical Heritage Studies* anglosajones y la educación patrimonial latinoamericana, han respondido a este cambio de modelo hegemónico con enfoques que entretengan posiciones críticas y genealógicas, a través de conceptos analíticos como los de patrimonio disonante (TUNBRIDGE; ASHWORTH, 1996) o controversial (ESTEPA; MARTÍN-CÁCERES, 2018). Por todo ello, y debido al énfasis que las instituciones productoras del discurso oficial ponen en la educación con y para el patrimonio (PAGANONI, 2015), resulta fundamental observar cómo esta transformación acelerada del trinomio patrimonio-tiempo-identidad se está traduciendo a términos curriculares.

## 1.2 - El currículo español y su enfoque del patrimonio

La vigente *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante por sus siglas, LOMLOE) (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2020) dio paso a la octava reforma educativa de la democracia española tras entrar en vigor en enero de 2021. Dicha ley vino acompañada por la aprobación de cuatro reales decretos que fijan la estructura y los contenidos del currículo para las etapas de educación preuniversitaria contempladas en España: Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Los decretos establecen que la materia de Geografía e Historia de la ESO (12-16 años) es responsable de educar en el pensamiento histórico y geográfico, incorporando también aspectos patrimoniales. Esta materia viene precedida en Primaria (6-12 años) por Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y en Bachillerato (16-18 años) se desdobra en Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Geografía o Historia del Arte, entre otras.

Todo este corpus normativo se inspira en las recomendaciones de la Unión Europea para apostar por un modelo curricular que sustituye objetivos y contenidos didácticos por competencias y saberes básicos. Sin embargo, únicamente instituye unos mínimos curriculares comunes para el territorio español, pues las 17 comunidades autónomas que lo integran poseen competencia jurídica para adaptar entre el 40 y el 50 por ciento de la redacción y el contenido curricular estatal a su propia circunstancia lingüística, cultural y educativa. Esto da pie a una compleja dinámica por la que los diferentes grupos políticos que gobiernan en las autonomías tratan de ajustar ideológicamente la norma estatal mediante sus currículos autonómicos (NOVELLA-GARCÍA; CLOQUELL-LOZANO, 2021), y en la que, como consecuencia, la materia de Geografía e Historia

de la ESO ha demostrado ser especialmente susceptible de experimentar modificaciones (DELGADO, 2022; MOLINA-PUCHE; ORTUÑO-MOLINA; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, 2021).

La principal causa de estas transformaciones es atribuible al constante tratamiento ideológico que se ha hecho del currículo de Historia como catalizador narrativo de la identificación cognitiva y afectiva con los fundamentos nacionales (CARRETERO et al., 2012). Como ejemplo de ello, Díaz-Serrano y Vásquez-Leyton (2017) señalan que, en la ley educativa que precedió a la LOMLOE en España, el 70 por ciento de los elementos didácticos del currículo de esta materia referían a cuestiones narrativas. Esto implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centraban mayoritariamente en la presentación y memorización de fechas, personajes y acontecimientos, seleccionados por un criterio de relevancia histórica más o menos implícito. Lejos de responder a la neutralidad, este criterio tiene un impacto directo en la perspectiva del pasado y la realidad social que el alumnado español recibe y construye desde las aulas (RIVERO; NAVARRO-NERI; ASO, 2022; SÁIZ-SERRANO; LÓPEZ-FACAL, 2015).

Como alternativa a este enfoque tradicional que introduce el patrimonio como refuerzo de las narrativas nacionales (TEIXEIRA, 2006), la investigación realizada desde la educación patrimonial ha apostado por abordar didácticamente el patrimonio mediante enfoques críticos (MARTÍN-CÁCERES; CUENCA-LÓPEZ, 2015; SANTISTEBAN; GONZÁLEZ-MONFORT; PAGÈS, 2020), relacionales (FONTAL, 2022; FONTAL; GÓMEZ-REDONDO, 2016) y cocreativos (RIVERO; JOVÉ; SEBASTIAN, 2021). Esta disciplina –epistemológicamente deudora de la pedagogía crítica brasileña– aspira a equipar al alumnado con herramientas para contextualizar y problematizar las narrativas que se legitiman a través de las manifestaciones patrimoniales, así como para construir nuevas significaciones en torno a estas últimas que deriven en configuraciones identitarias negociadas e inclusivas. Sobre estos axiomas, la educación patrimonial ha generado numerosos estudios centrados en el tratamiento didáctico del patrimonio en las sucesivas leyes curriculares españolas, registrando una tendencia a incrementar los contenidos sobre este, diversificar las tipologías patrimoniales y transversalizar componentes procedimentales y actitudinales que complementen el enfoque conceptual tradicional (FONTAL et al., 2017; LUCAS-PALACIOS; DELGADO-ALGARRA, 2021; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ; FONTAL, 2020; PINTO; MOLINA-PUCHE, 2015; RUBIO-NAVARRO; RIVERO; GARCÍA-CEBALLOS, 2024; SÁNCHEZ-MACÍAS; SEMEDO; GARCÍA-CÓRDOVA, 2023).

Estos trabajos aportan un valioso estado de la cuestión, si bien buena parte de ellos se destina a la etapa de Educación Primaria para analizar un único documento curricular – generalmente, el del Gobierno central– desde una metodología centrada en los contenidos

manifiestos. En consecuencia, nuestro análisis tiene por propósito seguir ampliando la investigación disponible al nuevo currículo LOMLOE y a la Educación Secundaria Obligatoria, incorporando la diversidad de discursos patrimoniales implícitos que produce el conjunto del territorio español.

## **2.Método**

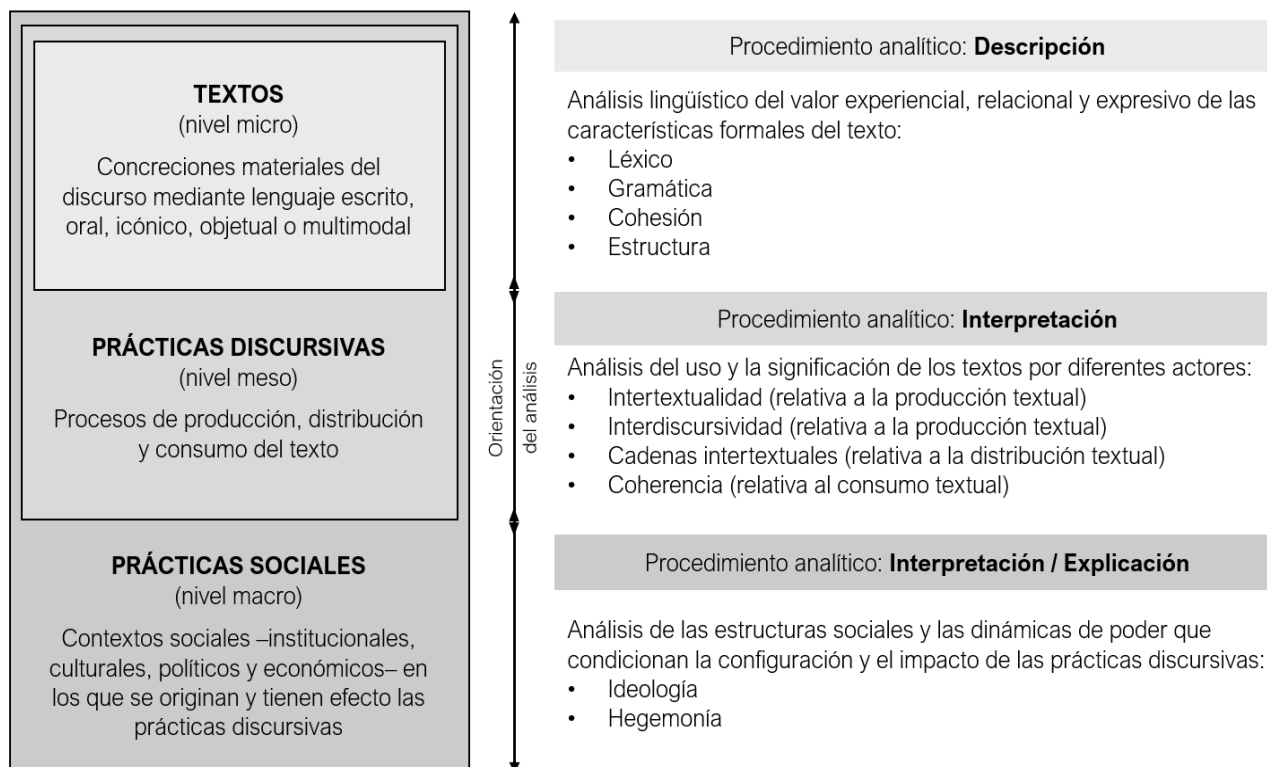
El análisis crítico del discurso (por sus siglas en inglés, CDA) se plantea como un enfoque de investigación interdisciplinar, emancipador y flexible (MEYER, 2003). En la práctica, esto ha favorecido la aplicación de métodos diversos adscritos a este enfoque para revisar los currículos de Historia en diferentes países (ALVÉN; KNUDSEN, 2025; EDLING, 2025; MAROLLAGAJARDO; SAAVEDRA SOLÍS, 2021; MORENO-VERA, 2023). Nuestra investigación adopta el método de CDA propuesto por Fairclough (1996, 2006)<sup>1</sup>, dado que este hace posible conectar los recursos lingüísticos de los textos con prácticas y estructuras sociopolíticas más amplias, prestando especial atención a la intertextualidad –el modo en que distintos textos se remiten entre sí para insertarse en una determinada tradición discursiva–. Desde el modelo interpretativo de este autor (Figura 1), concebimos nuestro diseño de investigación como un estudio de caso múltiple (STAKE, 1995), pues nos permitía, por una parte, caracterizar el discurso patrimonial construido por las 18 leyes curriculares vigentes en España y, por otra, observar las tensiones y negociaciones entre estas leyes en el marco educativo de un Estado territorial e ideológicamente diverso.

El análisis se llevó a cabo mediante un procedimiento iterativo que integró los tres niveles del discurso propuestos por Fairclough, aplicando un instrumento diseñado *ad hoc* que atendía a las dimensiones discursivas que se anticipaban más significativas para el currículo<sup>2</sup> (Figura 2). Previamente, determinamos nuestro corpus textual (Anexo), que incluyó 1) la norma estatal curricular derivada de la LOMLOE –el Real Decreto 217/2022–, y 2) los 17 decretos autonómicos que adaptan dicha norma, recopilados a través de *Educagob – Portal del Sistema Educativo Español* (GOBIERNO DE ESPAÑA, [s.d.]). En cada uno de los 18 currículos aislamos las páginas destinadas a la materia de Geografía e Historia, que se importaron como casos separados al *software* NVivo v.14 para facilitar las dos primeras fases de análisis.

---

<sup>1</sup>Siguiendo a Fairclough (2012), entendemos el discurso como una configuración específica de usos del lenguaje y de prácticas sociales que contribuye a la construcción de la realidad compartida en un determinado contexto; el discurso – de forma intencionada o no– propone una perspectiva ideológica sobre la experiencia, los sujetos y los saberes. En este marco, los textos poseen una doble función: producen discurso y, a su vez, suponen concreciones socialmente situadas de este, ofreciendo así una unidad analítica clave de las relaciones entre lenguaje, poder e ideología en un contexto específico.

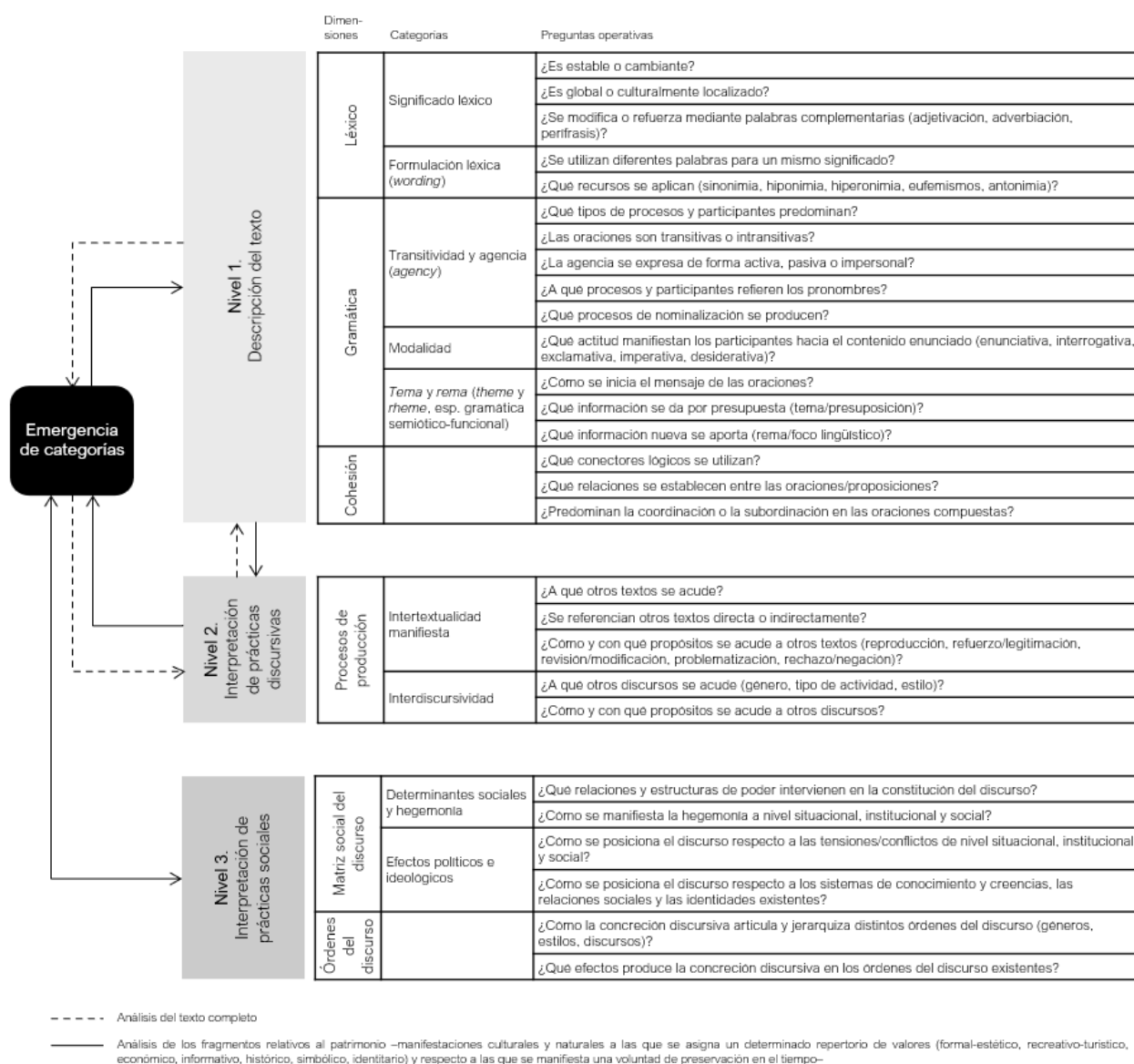
<sup>2</sup>Dada la naturaleza reglamentaria de los textos curriculares españoles, su estructura estandarizada y su autoría colectiva, optamos por no considerar algunos aspectos que previsiblemente no se manifestarían en el texto o se deberían a convenciones propias del formato jurídico, como el control interaccional, el *ethos*, las metáforas o los procesos de distribución y consumo del texto (FAIRCLOUGH, 1996, 2006), entre otros.



**Figura 1.** Niveles del discurso y procedimientos analíticos asociados al CDA. Elaboración propia a partir de Fairclough (1996, 2006)

La fase inicial (F1) consideró estos 18 extractos en su totalidad, tomando el párrafo como unidad básica de análisis y atendiendo igualmente a sus relaciones con la estructura completa del texto en el que se inscribe. Siguiendo las categorías teóricas propuestas por Fairclough y adaptándolas a nuestro instrumento a través de preguntas operativas (Figura 2), se codificaron tentativamente los párrafos con ayuda de NVivo para señalar, a nivel micro, mediante qué elementos léxicos, gramaticales y de cohesión textual interna se expresaban significados patrimoniales y temporales. De manera complementaria, a nivel meso nos centramos en las manifestaciones de intertextualidad normativa e institucional –referencias a otras legislaciones y recomendaciones, tanto socioeducativas como patrimoniales–, así como de recontextualización entre la norma estatal y sus adaptaciones autonómicas. Emergieron así una serie de categorías analíticas provisionales, que recogían las convergencias y divergencias discursivas de los 18 textos. A continuación (F2), estas categorías se refinaron mediante una revisión más exhaustiva de los fragmentos en los que se habían identificado referencias explícitas o implícitas al patrimonio, abordándolos ahora a nivel de oración y con apoyo una tabla de registro. Cada oración con significado patrimonial fue analizada atendiendo a los elementos lingüísticos y discursivos previamente identificados en ella, con el fin de interpretar patrones de recurrencia, determinar la narrativa temporal a la que respondían, y valorar su presencia y sentido en los diferentes currículos

y en otros textos institucionales relevantes para el contexto español –UNESCO, ONU, Consejo de Europa, legislación nacional sobre patrimonio, etc.–. Una vez discernidas las categorías finales (F3), se profundizó en su interpretación mediante su encuadramiento en las prácticas institucionales, ideológicas y de relaciones de poder (nivel macro) en las que se inserta la norma educativa española y su producción. Para favorecer criterios de calidad investigativa como la credibilidad y la confirmabilidad, las investigadoras llevaron a cabo análisis independientes en las distintas fases, al término de las cuales se buscaba un consenso dialogado de las categorías elaboradas y los fragmentos textuales que las ilustraban.



**Figura 2.** Diagrama del procedimiento e instrumento de análisis. Elaboración propia a partir de Fairclough (1996, 2006)

### **3.Resultados**

Exponemos en primer lugar los aspectos discursivos más significativos del prototipo estatal del currículo, por ser la norma de la que emana el resto de textos autonómicos. Desde sus primeras líneas, el currículo del Real Decreto 217/2022 establece el cambio como característica esencial de la realidad, al tiempo que también señala al individuo como agente responsable de su transformación:

La materia de Geografía e Historia contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más *diversa y cambiante*. La comprensión de su *devenir* a través del tiempo y del espacio, y el análisis del *cambio* como fruto de la acción humana implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social. (RD 217/2022, p. 95, párr. 1, énfasis propio<sup>3</sup>)

A partir de la premisa de que el ser humano es objeto y motor del cambio, el párrafo introductorio del currículo orienta los aprendizajes del alumnado a la integración personal de este como categoría analítica. Paralelamente, esta idea sirve de justificación a una propuesta educativa orientada a conformar un modelo de ciudadanía que deberá ser capaz de afrontar y resolver “los *desafíos* a los que nos enfrentamos en la actualidad” y “los *retos y problemas* que se han sucedido” (RD 217/2022, p. 95, párr.1). Se articula así un discurso dicotómico entre los polos de un presente conflictivo –como denota la elección de sinónimos que lo enuncian, recurrentes en todo el texto– y un futuro regido por la sostenibilidad, alcanzable a través del nuevo currículo. Esto se refuerza en diversos puntos del texto estatal; un ejemplo de ello es la denominación del primero de los tres bloques de saberes básicos propuestos en la norma, “*Retos del mundo actual*”, el cual “pretende despertar en el alumnado la conciencia histórica sobre *problemas, conflictos e incertidumbres actuales*” (RD 217/2022, p. 96, párr. 4).

En vista de que el currículo asocia el tiempo y el espacio al cambio, y de que le otorga a este último la cualidad de ser inherente a la realidad social, deducimos que una narrativa histórica de tipo genealógico da sentido a la materia de Geografía e Historia planteada por el Real Decreto 217/2022. Como expresaba Rüsen (2004), las narrativas genealógicas asumen la adaptación constante de la moral que rige nuestras sociedades según las demandas originadas por la transformación temporal. Convergiendo con este presupuesto, la asignatura de Geografía e Historia incide en la necesidad de reorientar los valores del alumnado en torno a los principios de la Agenda 2030, una intertextualidad que se hace más patente en la integración explícita de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en varias competencias, saberes y criterios de evaluación. El currículo llega

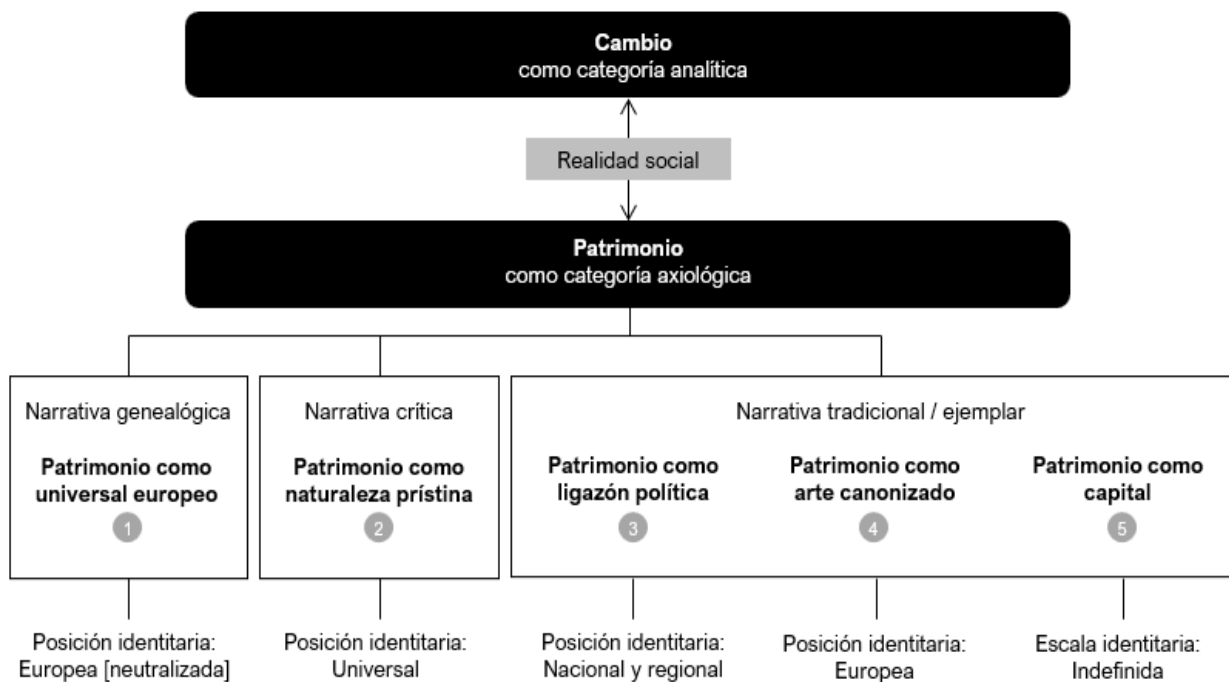
---

<sup>3</sup>En adelante, las palabras escritas en cursiva son énfasis de las autoras.

incluso a situar los ODS como una de las aportaciones centrales del cuerpo de conocimiento emanado de las disciplinas que integran la materia:

Las competencias específicas de esta materia contribuyen al desarrollo de dimensiones fundamentales del aprendizaje, como son el trabajo sobre la información y sus fuentes a través de recursos variados –incluyendo los digitales–, la contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, *el interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social, el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes identidades, *la valoración y conservación del patrimonio*, la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación. (RD 217/2022, p. 95, párr. 2)

En su conjunto, esta oración introductoria refleja el peso que el texto curricular concede a la dimensión moral y actitudinal del saber, la cual predomina en seis de los ocho sintagmas nominales redactados –ya que solamente los dos primeros remiten a heurísticas y metaconceptos propios del pensamiento histórico y geográfico (trabajo con fuentes y escala)–. Asimismo, en ellos se introduce la primera alusión a la realidad patrimonial, desde un enfoque que el resto del texto reforzará lingüísticamente: como un concepto con un significado indefinido y un valor preasumido, hacia el cual debe sostenerse una disposición específica.



**Figura 3.** Relaciones entre las categorías emergentes del discurso patrimonial del currículo. Elaboración propia.

Esta concepción del patrimonio que presenta la norma estatal trasciende al resto de documentos curriculares. Antes de pasar a profundizar en ellos mediante nuestras categorías interpretativas (Figura 3), cabe señalar un rasgo gramatical que distingue al discurso patrimonial del Real Decreto 217/2022, y que es también común al resto de currículos que emanan de él. Este consiste en la incorporación de la realidad patrimonial al texto predominantemente a través de frases nominales, en lugar de referirla en oraciones completas que incluyan sujeto y predicado. Dicha característica deriva de que la mayor parte de menciones más o menos implícitas al patrimonio se encuentran en los saberes básicos de la materia, desarrollados mediante sintagmas nominales. Formulaciones como “Riqueza y valor del patrimonio natural” (RD 217/2022, p. 103, párr. 4), o “Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial” (RD 217/2022, p. 109, párr. 2) suponen un ejemplo de ello. Como discutiremos en el siguiente apartado, este recurso de nominalización en los textos omite acciones y procesos para presentar únicamente objetos estáticos, minimizando así agencia que tienen los sujetos en la construcción social de la realidad.

Las pocas excepciones a esta presentación nominalizada del patrimonio se encuentran en las líneas relativas a la CE 7, la séptima de las nueve competencias específicas que el currículo estatal de Geografía e Historia propone como guía y destino del aprendizaje. La CE 7 introduce matices a este proceso de naturalización nominal del discurso patrimonial, al definir el patrimonio como un reflejo universal de las identidades individuales y colectivas –una universalidad expresada mediante la rara incorporación de la primera persona del plural a una redacción jurídica normalmente impersonal–, el cual permite descifrar cómo estas identidades se han construido en el tiempo (categoría 1). No obstante, la primera y segunda subordinadas adverbiales finales de la oración –introducidas mediante “para”– asignan al patrimonio una funcionalidad que viene determinada por principios eurocéntricos, aproximando intertextualmente el discurso patrimonial al producido por la Unesco (2003) y el Consejo de Europa. La enunciación estatal de esta competencia se mantiene prácticamente intacta en 14 de las 17 adaptaciones autonómicas, incluida la de la Comunidad de Madrid. Este caso se subraya porque, aunque su currículo es el que más se aleja ideológicamente del estatal –al introducir cambios mayores de estructura y contenido para apostar por una narrativa nacional con elementos tradicionales y ejemplares–, converge en este presupuesto:

Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que *compartimos para* conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como *para* favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial *en orden a los valores del europeísmo* y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Decreto 65/2022, p. 521, párr. 9).

Suponen salvedades a esta redacción el currículo de la Comunidad Valenciana –que aborda el análisis de la identidad y la valoración del patrimonio en dos competencias independientes–; el de Extremadura –que altera el orden sintáctico de la oración, pero mantiene su significado–; y el de Cataluña –que no presenta el patrimonio como un medio “a través” del cuál identificar los fundamentos de la identidad, sino que ambos se coordinan mediante el nexos copulativo “y” –.

La idea del patrimonio como fenómeno universal se encuentra también en la categoría 2, pero aquí la acción colectiva de la humanidad es leída críticamente. Las actividades que las personas hemos desarrollado en el tiempo son presentadas como una amenaza a la supuesta pureza del entorno natural, juzgándolas desde una contranarrativa que enfatiza cómo se ha ignorado históricamente “la huella humana” que dejamos en el medio físico (entre otros, Decreto 73/2022, p. 20608, párr. 1). Esta perspectiva crítica se expresa en la descripción de la CE 4 estatal y en los saberes básicos relativos a la interpretación del paisaje y la valoración de la biodiversidad, a través de un discurso que se reproduce en los 18 casos curriculares:

El descubrimiento y análisis del entorno permite al alumnado identificar sus elementos y relaciones, su equilibrio y evolución. [...] Y si bien es necesario destacar los resultados positivos en ciertos ámbitos del progreso, la civilización, la técnica y la cultura, deben también cuestionarse éticamente las consecuencias del desarrollo tecnológico y la globalización con respecto a [...], en general, la degradación de la vida en la Tierra. (RD 217/2022, p. 98, párr. 6)

Las estrategias sociales que se proponen para salvaguardar estos reductos de naturaleza prístina pasan por erigirlos en patrimonio natural, construcción discursiva que permite resguardarlos en el tiempo del impacto humano: “El alumnado debe poner en valor el patrimonio natural haciendo hincapié en los Espacios Naturales Protegidos aragoneses” (Orden ECD/1172/2022, p. 28247, col. 2, párr. 5).

Rompiendo con estas narrativas genealógicas y críticas, la categoría 3 pone de relevancia cómo las ideologías nacionalistas siguen teniendo peso en el discurso patrimonial. En el caso de las competencias y saberes básicos del texto estatal, esta concepción es residual y reconoce lingüísticamente –mediante el uso del plural en “las identidades colectivas”– la diversidad identitaria del país: “España en el tiempo y su conexión con los *grandes* procesos de la historia de la humanidad. El *legado histórico* y el *acervo cultural* en la formación de *las identidades colectivas*.” (RD 217/2022, p. 105, párr. 1). Aun así, el *tema* funcional de la primera frase caracteriza a España como un objeto político determinado y estable dentro de una narrativa

temporal que previamente el texto había construido desde el cambio, y la elipsis de conectores lógicos entre las dos frases de este saber permite vincular implícitamente la grandeza histórica del país a sus manifestaciones patrimoniales –referidas como “legado” o “acervo” en varios puntos del documento<sup>4</sup>. Con excepciones como Cataluña o País Vasco, esta narrativa ejemplar del patrimonio es reproducida por los currículos autonómicos, si bien buena parte de ellos la combina con una escala identitaria regional para la que ciertas manifestaciones patrimoniales, acontecimientos, personajes e instituciones encarnan la continuidad de sus valores: “Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural. El patrimonio andaluz. El andalucismo histórico. Blas Infante. Los símbolos de Andalucía y sus instituciones.” (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 9727/162, col. 1, párr. 2).

La categoría 4 engloba las referencias al patrimonio que lo conectan, intertextualmente, con un discurso disciplinar eurocéntrico que entiende la historia del arte como historia de los estilos<sup>5</sup>. Aquí el patrimonio se aleja nuevamente de una narrativa genealógica para interpretarse como obra de arte, el objeto de estudio una disciplina que no atiende, aparentemente, a cuestiones identitarias. El currículo estatal presenta esta asociación sutilmente, haciendo otra vez uso de la elipsis lógica entre las frases que componen un mismo saber: “El nacimiento de las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas y su relación con las *artes clásicas*. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del *patrimonio material e inmaterial*.” (RD 217/2022, p. 109, párr. 1). El lector puede llegar a inferir, por tanto, que la diversidad de valores y significados atribuidos al patrimonio se mide desde un canon occidental, determinado por los principios estéticos del arte griego y romano. Esto deriva en que parte de los textos autonómicos refuercen dicha idea, proponiendo una narrativa tradicional que se centra exclusivamente en la comprensión de la identidad europea –concibiendo la producción cultural de otras comunidades como “aportaciones” a este epicentro– y que lee la dimensión artística del patrimonio como producto de “grandes genios creadores”:

6. Raíces de la cultura occidental, etnocentrismo y aportaciones foráneas. / El *legado clásico* en la construcción de la *identidad cultural europea*. / La cultura medieval y la influencia de la Iglesia. / La identificación del arte medieval a través del *Románico* y el *Gótico*. / *Aportaciones* culturales y artísticas del mundo islámico a la

<sup>4</sup>Otra interpretación de este saber básico y el uso del plural en su segunda frase podría referirse a cómo el pasado y la producción cultural del país han sido un factor determinante para la identidad colectiva de otras comunidades. En cualquier caso, ambas lecturas inciden en España como un actor político cuya estabilidad y relevancia histórica pueden inferirse a través de determinadas manifestaciones patrimoniales.

<sup>5</sup>Si bien por cuestión de espacio no podemos entrar en este debate, cabe señalar que corrientes críticas y decoloniales han planteado incluso que toda disciplina de la historia del arte y el concepto mismo de arte poseen una génesis eurocéntrica de la que no se pueden desvincular.

*cultura occidental.* / Pensamiento y cultura en la Edad Moderna. El papel del Humanismo y la Reforma Protestante. / Los nuevos estilos artísticos: *Renacimiento* y *Barroco*. Los *grandes genios creadores* y su aportación al mundo del arte. (Decreto 42/2022, p. 11782, párr. 1).

Por último, se observan una serie de alusiones a la realidad patrimonial que la aproximan a la noción de *capital* desarrollada por Bordieu (1986) y su sentido como producto del tiempo acumulado. Desde esta quinta categoría, el patrimonio se aborda como recurso del que se puede obtener un rendimiento para mejorar las condiciones materiales de vida de cualquier persona, con independencia de sus posiciones identitarias. En su dimensión de capital cultural, esta visión utilitarista está presente en todos los textos, y deriva del rol atribuido al patrimonio y las instituciones que lo gestionan oficialmente como un activo para la ciencia y el conocimiento disciplinar:

Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo. (RD 217/2022, p. 104, párr. 2)

En la acepción económica del capital patrimonial, los currículos remiten intertextualmente a un discurso propio del turismo e, incluso, de la economía de mercado. Esta interpretación se basa en la constante vinculación del patrimonio con sustantivos propios de sus campos semánticos – promoción, difusión, gestión, riqueza o enriquecimiento, entre otros–, visibles en textos como los de Cataluña, la Comunidad de Madrid, La Rioja, País Vasco y Valencia. Se señalan precisamente estos cinco ejemplos autonómicos ya que en una lectura inicial podrían parecer más críticos, pues son los únicos que no incluyen el cuarto criterio de evaluación derivado de la CE 7 estatal (criterio 7.4), y sin embargo comparten su sentido del patrimonio como capital:

7.4 Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo *un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos*. (RD 217/2022, p. 103, párr. 1)

#### **4. Discusión y conclusiones**

Del análisis realizado del currículo español de Geografía e Historia se desprenden tres ideas principales: 1) la ideología de los partidos políticos promotores de las reformas curriculares no implica diferencias significativas en el sentido educativo que se otorga al patrimonio, 2) el discurso

patrimonial eurocéntrico todavía predomina en los currículos escolares y, consecuentemente, 3) existe una desconexión entre la investigación realizada desde la educación patrimonial y las propuestas educativas que los currículos llevan a las aulas.

1). El primer punto se hace extensible tanto territorial como temporalmente dentro del ámbito español. Debe tenerse en cuenta que la norma estatal vigente fue redactada bajo un gobierno de coalición de orientación socialdemócrata y progresista. Por su parte, las adaptaciones curriculares de la LOMLOE fueron llevadas cabo tanto por autonomías gobernadas por estos mismos partidos, como por otras lideradas por grupos que se adscriben al nacionalismo autonómico o por partidos conservadores. Estos últimos acusaron al nuevo currículo de desdibujar la historia de España y amenazar la unidad territorial (DELGADO, 2022) y, ciertamente, han hecho reformulaciones notables en las narrativas históricas que se promueven desde las competencias y saberes estatales. Estos cambios son apreciables en los contenidos que añaden currículos como los de la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana o Murcia, entre otros, y el modo en el que están redactados. Aunque en estos casos hemos deducido tentativamente enfoques tradicionales y ejemplares en la enseñanza de la historia, deberá profundizarse en ellos en futuras investigaciones por escapar al foco central de nuestro análisis patrimonial:

España y la Región de Murcia en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad. La Península Ibérica en la Edad Media: la llegada de los musulmanes y la conquista del reino visigodo. Evolución político-territorial de Al-Ándalus (desde el emirato dependiente al reino nazarí de Granada) y los Reinos Cristianos. La Reconquista. La Edad Media en la Región de Murcia: de la Cora de Tudmir a la reconquista del reino por Alfonso X y Jaime I el Conquistador. El patrimonio medieval murciano. (Decreto n.º 235/2022, p. 42786, párr. 1)

A diferencia del tratamiento dado a los saberes históricos, el discurso patrimonial curricular derivado de nuestro análisis, así como la narrativa histórica que lo sustenta, se reproducen sin apenas cambios en todo el conjunto de textos españoles. Nuestras categorías reflejan que, si bien la CE7 –una de las nueve guías del aprendizaje de los estudiantes– concede protagonismo curricular al patrimonio y lo orienta desde una perspectiva genealógica que podría contribuir al desarrollo de la conciencia histórica, los saberes básicos que la respaldan se establecen desde narrativas que muchas veces contradicen el sentido original de esta competencia básica –como revelan particularmente las categorías 3 y 4–. Esta conclusión se desprende tanto de la norma estatal como de sus adaptaciones autonómicas, de modo que no observamos diferencias significativas en la forma de educar patrimonialmente que puedan atribuirse a la ideología política de sus diferentes promotores.

Del mismo modo, si se hace una comparativa histórica del currículo emanado de esta última reforma educativa con las siete normas que lo ha precedido en España –aprobadas por distintos grupos políticos–, también puede concluirse que el discurso patrimonial presente en estos currículos se inserta en una tendencia de continuidad. En las revisiones curriculares realizadas por Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2021) y por Pinto y Molina-Puche (2015), estos autores incidían en cómo el patrimonio se utilizaba curricularmente para formar al alumnado en unos valores pasivos y en una identidad homogéneamente asimilada. En respuesta, reclamaban la introducción de planteamientos y procedimientos que permitiesen hacer una lectura crítico-analítica del patrimonio y sus significados. Los textos derivados de la LOMLOE no parecen haber supuesto un avance en este sentido. Los mismos verbos transitivos que acompañaban a las manifestaciones patrimoniales en currículos previos –conocer, poner en valor o conservar– siguen determinado la relación que los educandos deben establecer con el discurso patrimonial, dado que el patrimonio se introduce textualmente como una categoría axiológica. Así pues, la materia de Geografía e Historia presenta el patrimonio como un concepto con un significado apriorísticamente cerrado y cargado de valores positivos, que lo hacen merecedor de su conservación en el tiempo; una construcción que obvia que este es un campo procesual, interpretado de distintas maneras por distintos individuos y grupos, y que en ocasiones provoca respuestas emocionales negativas (ESTEPA; MARTÍN-CÁCERES, 2018; SMITH, L, 2006; TUNBRIDGE; ASHWORTH, 1996). Como hemos señalado, el nuevo currículo elabora su discurso patrimonial fundamentalmente a partir de frases nominales, lo que oculta la capacidad que tienen los individuos para participar en la construcción o problematización de este discurso. En consecuencia, siguiendo a Fontal y Gómez-Redondo (2016) y Rivero *et al.* (2021) creemos necesario apostar por un modelo curricular que presente el patrimonio como una categoría analítica de la realidad, la cual abra al alumnado la posibilidad de consensuar interculturalmente qué manifestaciones y qué significados patrimoniales deciden cocrear.

2). El segundo punto sobre el que queremos reflexionar en este espacio se centra en la distancia que el currículo español crea entre el aprendizaje de la historia y el aprendizaje del patrimonio. El primero se destina al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, pues la materia de Geografía e Historia reduce la carga de los contenidos narrativos que regían la norma anterior (DÍAZ-SERRANO; VÁSQUEZ-LEYTON, 2017) para impulsar una enseñanza competencial orientada a comprender distintos aspectos de la sociedad a través de los cambios experimentados, permitiendo que sea el alumnado quien argumente su relevancia histórica. Esta nueva concepción de la educación histórica está presente en las distintas etapas de la educación española, como revela la investigación de Moreno-Vera (2023) sobre el currículo de Historia en Bachillerato, y conecta el currículo español con las narrativas genealógicas que promueven otros

currículos europeos (ALVÉN; KNUDSEN, 2025; EDLING, 2025). Sin embargo, este tipo de narrativa histórica se disipa cuando se trata de abordar las manifestaciones patrimoniales. La incorporación del patrimonio al currículo se sustenta, como hemos expuesto en el apartado anterior, en un discurso que no siempre es consistente, ya que se establece desde una narrativa donde se combinan enfoques genealógicos y críticos –categorías 1 y 2– con otros tradicionales –categorías 3, 4 y 5–. Como refleja nuestra primera categoría “Patrimonio como universal europeo”, ni siquiera la narrativa genealógica que guía algunos puntos del discurso patrimonial tiene una finalidad verdaderamente emancipatoria, pues el patrimonio es construido como un medio para apreciar y respaldar un modelo identitario basado en las necesidades institucionales de la Unión Europea. Coincidimos con Paganoni (2015) en que, pese a las aportaciones realizadas por sus instituciones, la política europea tiende a borrar las diferencias y los desacuerdos culturales entre los países miembros para homogeneizarlos en pro de la cohesión territorial y económica. Esta tendencia a la europeización de la identidad por medio del discurso patrimonial educativo no solo se da en otros contextos europeos (IMMONEN; SIVULA, 2024) sino que, como apuntan Marolla-Gajardo y Saavedra-Solís (2024), también tiene calado en algunos currículos latinoamericanos. Por ende, el discurso patrimonial curricular requiere de la incorporación de enfoques decoloniales (LEMUS; DIMAS, 2025), dialógicos (CHOAY, 2007; HARRISON, 2012) y basados en los afectos (SMITH, L., 2006), con el fin de contextualizar y problematizar desde la acción educativa las lógicas eurocéntricas, liberales y mercantilistas que todavía configuran intertextualmente el AHD.

3). En los trabajos producidos desde la educación patrimonial, la urgencia de esta reconceptualización crítica de la enseñanza del patrimonio ya ha sido manifestada por autores como Santisteban *et al.* (2020) y Estepa y Martín-Cáceres (2018). Es cierto que las contribuciones realizadas desde otros campos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales –como la educación histórica y la educación geográfica– se incorporan explícitamente al nuevo currículo español, abogando por que el alumnado desarrolle heurísticas relevantes para su experiencia vital, y comprenda la dimensión ética que acompaña al saber. De este modo, el nuevo currículo de Geografía e Historia se inserta en una dinámica global de renovación epistemológica y metodológica, respaldada por la investigación didáctica. Supera la ausencia de reflexión disciplinar de la que acusaba el modelo anterior, para sumarse a currículos de referencia internacionales –como puedan ser el canadiense, el estadounidense, el mexicano o el chileno, entre otros (MARTÍNEZ-HITA; GÓMEZ-CARRASCO; MIRALLES-MARTÍNEZ, 2022)– e incluso ponerse a la cabeza de aquellos que promueven la conciencia histórica del alumnado (BALIEIRO; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023; CLARK, 2018). Pese a ello, queremos señalar, ya como tercera y última conclusión de esta investigación, que las propuestas desarrolladas desde la educación patrimonial

siguen sin ser plenamente reconocidas en los textos curriculares, aun si su andadura académica cuenta ya con más de dos décadas en España y ha cristalizado en modelos de referencia como el Plan Nacional de Educación Patrimonial (MINISTERIO DE CULTURA, 2024). En la norma educativa anterior a la LOMLOE, Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2021) observaron que únicamente el decreto curricular de Canarias hacía alusión manifiesta a la educación patrimonial como enfoque didáctico valioso para la sensibilización cultural del alumnado; en el currículo estatal vigente no se incorporan nuevas referencias a la disciplina, por lo que el texto canario sigue siendo el único de las 17 comunidades españolas que concede la misma relevancia a la educación patrimonial, histórica y geográfica. No pretendemos con este dato hacer un alegato a favor de imponer una determinada mirada disciplinar a través del currículo –lo cual iría en contra del espíritu de este texto–. En su lugar, creemos que debe tenerse en cuenta para replantearnos por qué razones la investigación educativa-patrimonial no acaba de tener un impacto real en el diseño del currículo, cómo desde esta posición podemos seguir contribuyendo a que el alumnado abrace su responsabilidad ética con la cultura y las personas que la producen, y cómo coordinar esfuerzos desde la investigación en educación patrimonial, educación histórica y educación geográfica.

Este trabajo ha señalado que el patrimonio es una práctica discursiva, en la que las palabras y los silencios del currículo escolar impactan en las relaciones que las personas establecen con el medio y entre sí. El sentido que se concede al tiempo, y las posturas identitarias que se generan a partir de este, han sido guías de nuestro análisis crítico-interpretativo. Atendiendo a ellas, hemos elaborado cinco categorías emergentes, que permiten observar cómo los discursos eurocéntricos, capitalistas e incluso nacionalistas tienen predominancia en la educación patrimonial que propone el currículo. Si bien estas son específicas al caso español, creemos que pueden ser traducidas a otros ámbitos educativos con el fin de cuestionar los significados naturalizados que se atribuyen a la realidad patrimonial. Concluimos así, ante la capacidad del discurso patrimonial para modelar nuestra visión del ser y el mundo, que la investigación en educación patrimonial e histórica deben seguir trabajando para transformar el patrimonio en una categoría analítica de una realidad cambiante, de modo que pueda desplegar su potencial emancipador.

#### **Agradecimientos y financiación**

Este trabajo se integra dentro de una tesis doctoral financiada mediante las ayudas FPU del Ministerio de Universidades de España/AEI (ref. FPU21/06564); del proyecto de investigación I+D+i PID2023-151254OB I00 “Análisis de procesos cocreativos digitales de educación patrimonial integrando inteligencia artificial” financiado por

MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y “FEDER Una manera de hacer Europa”; del trabajo del Grupo de investigación ARGOS (S50\_23R, Gobierno de Aragón) y del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza.

## Referencias

ALVÉN, F.; KNUDSEN, H. E. Emancipated through the basis of cultural heritage? Intersections between democratic and historical consciousness in the Danish history curriculum. *Citizenship, Social and Economics Education*, v. 24, n. 2–3, p. 155–168, 2025.

<https://doi.org/10.1177/14788047251318004>

BENTROVATO, D.; CHAKAWA, J. Patriotism and the Politicisation of National History and Heritage in Zimbabwe’s School Curriculum Reform (2015–2022). *Yearbook of the International Society for History Didactics*, n. 43, p. 35–65, 2022. Disponível em: <https://jhec.wochenschau-verlag.de/back-issues/#43>

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241–258.

CARRETERO, M. *et al.* Students’ Historical Narratives and Concepts about the Nation. In: CARRETERO, M.; ASENSIO, M.; RODRÍGUEZ-MONEO, M. (Ed.). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Emerald Publishing, 2012. p. 153–170.

CHOAY, F. *Alegoría del patrimonio*. Tradução de Maria Bertrand Suazo. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2007.

CLARK, P. History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness. *Arbor*, v. 194, n. 788, p. a441, 2018. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>

DELGADO, A. La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, v. 127, n. 3, p. 337–352, 2022.

<https://doi.org/10.55509/ayer/975>

DELGADO-ALGARRA, E. J.; CUENCA-LÓPEZ, J. Challenges for the Construction of Identities With Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education. In: DELGADO-ALGARRA, E. J.; CUENCA-LÓPEZ, J. M. (Ed.). *Handbook of Research on Citizenship and*

*Heritage Education*. Hershey: IGI Global, 2020. p. 1–25.

DESVALLÉS, A. De la notion privée d'héritage matériel au concept universel et extensif de patrimoine: retour sur l'histoire et sur quelques ambiguïtés sémantiques. In: CARDIN, M. (Dir.). *Médias et patrimoine: le rôle et l'influence des médias dans la production d'une mémoire collective*. Québec: Institut sur le patrimoine culturel / Chaire UNESCO en patrimoine culturel, 2003. p. 19–35.

DÍAZ-SERRANO, J.; VÁSQUEZ-LEYTON, G. Análisis comparativo del currículo de Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía*, v. 38, n. 103, p. 107–134, 2017. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65954978006>

EDLING, S. History education as a force for interruptive democracy? A critical discourse study of the Swedish History Curriculum and Syllabus from 2022. *Citizenship, Social and Economics Education*, v. 24, n. 1, p. 118–134, 2025. <https://doi.org/10.1177/14788047251327678>

ESTEPA, J.; MARTÍN-CÁCERES, M. J. Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica: patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In: MIRALLES, P.; GÓMEZ-CARRASCO, C. J. (Ed.). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 75–86.

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis. In: GEE, P. J.; HANDFORD, M. (Ed.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York: Routledge, 2012. p. 9–20.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman Group UK Limited, 1996.

FONTAL, O. *et al.* El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 20, n. 2, p. 79–94, 2017. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>

FONTAL, O; GÓMEZ-REDONDO, C. Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, v. 47, n. 1, p. 65–90, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z>

FONTAL, O. *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Gijón: Trea, 2022.

GOBIERNO DE ESPAÑA. *Currículos en las Comunidades Autónomas*. In: Educagob – Portal del Sistema Educativo Español [s.d.]. Disponible em:

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/curriculos-ccaa.html>

GOBIERNO DE ESPAÑA. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 340, 30 dez. 2020. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

HALL, S. Whose heritage? Un-settling ‘The Heritage’, Re-imagining the Post-nation’. In: ASHLEY, S. L. T.; STONE, D. (Ed.). *Whose Heritage? Challenging Race and Identity in Stuart’s Hall Post-nation Britain*. New York: Routledge, 2023. p. 13–25.

HARRISON, R. *Heritage: Critical Approaches*. New York: Routledge, 2012.

HARTOG, F. Time and Heritage. *Museum International*, v. 57, n. 3, p. 7–18, 2005.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.2005.00525.x>

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002.

IMMONEN, V; SIVULA, A. The politics of heritage education: an analysis of national curriculum guidelines in Estonia, Finland, and Sweden. *Discourse*, v. 46, n. 4, p. 1–14, 2024.

<https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2412603>

LEMUS, J. G.; DIMAS, J. D. Significaciones culturales: mirada social desde la pedagogía decolonial. *Dialogos*, v. 29, n. 1, p. 8–24, 2025. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i1.74629>

LOWENTHAL, D. *The Past is a Foreign Country – Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

LUCAS-PALACIOS, L.; DELGADO-ALGARRA, E. J. Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, v. 96, n. 35.2, p. 65–82, 2021.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87585>

MACDONALD, S. Museums, National, Postnational and Transcultural Identities. *Museum & Society*, v. 1, n. 1, p. 1–16, 2015. <https://doi.org/10.29311/mas.v1i1.3>

MAROLLA-GAJARDO, J.; SAAVEDRA-SOLÍS, C. América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. *Revista Colombiana de Educación*, v. 1, n. 82, 2021.

<https://doi.org/10.17227/rce.num82-10499>

MARTÍN-CÁCERES, M. J.; CUENCA-LÓPEZ, J. M. Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, n. 1, p. 33–53, 2015. <https://doi.org/10.6018/j/222491>

MARTÍNEZ-HITA, M.; GÓMEZ-CARRASCO, C. J.; MIRALLES-MARTÍNEZ, P. Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, v. 26, n. 2, p. 1–19, 2022. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.19>

MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, M; FONTAL, O. Dealing with heritage as curricular content in Spain’s Primary Education. *Curriculum Journal*, v. 31, n. 1, p. 77–96, 2020.

<https://doi.org/10.1002/curj.7>

MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona:

Editorial Gedisa, 2003. p. 35–59.

MINISTERIO DE CULTURA. Plan Nacional de Educación Patrimonial. [S.l.:] Gobierno de España – Ministerio de Cultura, 2024.

MOLINA-PUCHE, S.; ORTUÑO-MOLINA, J.; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, v. 12, p. 61–89, 2021.

<https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>

MORENO-VERA, J.R. Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum. *História. Revista da FLUP*, v. 13, n. 2, p. 24–39, 2023. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13383>

NOVELLA-GARCÍA, C.; CLOQUELL-LOZANO, A. La LOMLOE y sus controversias ante la ausencia de un pacto educativo en España. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, n. 21, p. 31–43, 2021. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.15519>

PAGANONI, M. C. Cultural Heritage in the Discourse of European Institutions. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, v. 2, n. 2, p. 117–130, 2015.

<https://doi.org/10.7358/lcm-2015-002-paga>

PINTO, H. Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 199–220, 2015. Disponível em: <https://www.ojs.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33809>

PINTO, H.; MOLINA-PUCHE, S. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, n. 1, p. 103–128, 2015.

<https://doi.org/10.6018/j/222521>

PRATS, L. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

RIVERO, P.; JOVÉ, G.; SEBASTIAN, C. Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo. *Her&Mus. Heritage & Museography*, v. 22, p. 8–17, 2021. <https://doi.org/10.34810/hermusv22id394966>

RIVERO, P.; NAVARRO-NERI, I.; ASO, B. Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences*, v. 11, n. 4, p. 175, 2022. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>

RUBIO-NAVARRO, A.; RIVERO, P.; GARCÍA-CEBALLOS, S. La presencia educativa del patrimonio inmaterial: análisis comparados de los currículos de Chile y España. *Revista Andamio*, v. 6, n. 1, p. 56–85, 2024. <https://doi.org/10.4151/07194099612024139>

RÜSEN, J. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of

Toronto Press, 2004. p. 63–85.

RÜSEN, J. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books, 2005.

SÁIZ-SERRANO, J.; LÓPEZ-FACAL, R. Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, n. 52, p. 87–101, 2015. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

SÁNCHEZ-MACÍAS, I.; SEMEDO, A.; GARCÍA-CÓRDOVA, M. G. Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre Educación Patrimonial. *Revista de Educación*, v. 400, p. 237–263, 2023. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-577>

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ-MONFORT, N.; PAGÈS, J. Critical Citizenship Education and Heritage Education. In: DELGADO-ALGARRA, E. J.; CUENCA-LÓPEZ, J. M. (Ed.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. Hershey: IGI Global, 2020. p. 26–42.

SCHMIDT, M. A. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, v. 15, n. 53, p. 21–41, 2019. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>

SMITH, L.; CAMPBELL, G. The Tautology of “Intangible Values” and the Misrecognition of Intangible Cultural Heritage. *Heritage and Society*, v. 10, n. 1, p. 26–44, 2017. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2017.1423225>

SMITH, L. *Uses of Heritage*. New York: Routledge, 2006.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TEIXEIRA, S. Educación patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 32, n. 2, p. 133–145, 2006. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>

TUNBRIDGE, J. E.; ASHWORTH, G. J. *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Bath: John Wiley & Sons Ltd, 1996.

UNESCO. *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. [S.l.]: UNESCO, 1972.

UNESCO. *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. [S.l.]: UNESCO, 2003.

WATERTON, E.; SMITH, L.; CAMPBELL, G. The Utility of Discourse Analysis to Heritage Studies: The Burra Charter and Social Inclusion. *International Journal of Heritage Studies*, v. 12, n. 4, p. 339–355, 2006. <https://doi.org/10.1080/13527250600727000>

WINTER, T. Clarifying the critical in critical heritage studies. *International Journal of Heritage Studies*, v. 19, n. 6, p. 532–545, 2013. <https://doi.org/10.1080/13527258.2012.720997>

#### **Anexo: Corpus documental**

Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Butlletí Oficial de les Illes Balears 101, de 1 de agosto de 2022 (pp. 31731-31781). <https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/32/dof/cat/html>

Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana 9403, de 11 de agosto de 2022 (pp. 42604-42633). [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022\\_7573.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf)

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 8762, de 29 de septiembre de 2022 (pp. 265-286). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias 58, de 23 de marzo de 2023 (pp. 15720-15794). <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>

Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León 190, de 30 de septiembre de 2022 (pp. 49143-49165). <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>

Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja 135, de 15 de julio de 2022 (pp. 11775-11787). [https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=21462195-1-PDF-547481-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21462195-1-PDF-547481-X)

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias 169, de 1 de septiembre de 2022 (pp. 115-141). <https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06713.pdf>

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 176, de 26 de julio de 2022 (pp. 518-539). <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2022/07/20/65/con>

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria 151, de 5 de agosto de 2022 (pp. 20591-20617). <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial del País Vasco 109, de 9 de junio de 2023 (pp. 188-201).

<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>

Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha 134, de 14 de julio de 2022 (pp. 24590-24603).

[https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022\\_6659.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6659.pdf&tipo=rutaDocm)

Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura 164, de 25 de agosto de 2022 (pp. 42866-42918).

<https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640o/22040165.pdf>

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia 138, de 26 de septiembre de 2022 (pp. 50453-50480).

[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html)

Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra 155, de 4 de agosto de 2022 (pp. 106-123).

<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/155/1>

Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia 283, de 9 de diciembre de 2022 (pp. 42765-42798).

<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/6346/pdf>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 104, de 2 de junio de 2023 (pp. 9727/153-9727/182). [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00289-9727-01\\_00284752.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00289-9727-01_00284752.pdf)

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros

**RUBIO-NAVARRO, Alodia; RIVERO, Pilar; GARCÍA-CEBALLOS, Silvia. Usos del pasado en el discurso patrimonial: análisis crítico del currículo español de Geografía e Historia de Educación Secundaria**

docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón 156, de 11 de agosto de 2022 (pp. 28229-28268). <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789389/BOE-A-2022-4975.pdf/a9239379-96a7-e917-58f9-e4404b52a40b?t=1661768673379>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado 76, de 31 de marzo de 2022 (pp. 95-109). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>