

# HER & MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

NÚMERO 17 · AÑO 2016 · EDICIONES TREA · ISSN 2462-6457

TREA



## Inclusión cultural en museos y patrimonio

### MONOGRAFÍAS

**JOAN SANTACANA MESTRE, TANIA MARTÍNEZ GIL, MIKEL ASENSIO:** Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria ♦ **CECILIA SIMÓN RUEDA, GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA:** Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? ♦ **MIKEL ASENSIO BROUARD, JOAN SANTACANA MESTRE, OLAIA FONTAL MERILLAS:** Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad ♦ **ELENA ASEÑO HERNANZ, VICTORIA LÓPEZ BENITO, NAYRA LLONCH MOLINA:** Concepciones sobre la inclusión cultural en Museos y Patrimonio ♦ **YONE CASTRO RÍOS, CARMEN GÓMEZ, MIKEL ASENSIO BROUARD:** Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión

### DESDE Y PARA EL MUSEO

**ELENA POL MÉNDEZ:** Del lento e ineludible camino de abarcar la variedad de los públicos en los museos: una entrevista a Magdalena Mieri ♦ **HELENA MINUESA SÁNCHEZ:** Granos de arena para derribar muros de piedra: El museo como oportunidad de inclusión

### EXPERIENCIAS Y OPINIÓN

**YONE CASTRO RÍOS:** Incluir en la universidad para la vida: entrevista a Lola Izuzquiza ♦ **MARÍA MARÍA FERNÁNDEZ VICTORIA, ELENA ASEÑO HERNANZ, MIKEL ASENSIO BROUARD:** Una revisión sobre Accesibilidad e Inclusión en Museos y Patrimonio

### ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

**SEBASTIÁN MOLINA PUCHE, MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE, ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ:** Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria ♦ **ROSANNA RION:** Audio-descripción para museos: encuesta orientativa a personas con discapacidad visual ♦ **DARKO BABIC, ŽELJKA MIKLOŠEVI:** Communicating Conflicting Histories ♦ **JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ DE LA CRUZ:** Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio



# HER & MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

17



NÚMERO 17, OCTUBRE-NOVIEMBRE 2016

## Inclusión cultural en museos y patrimonio



Universitat de Lleida  
Departament de Didàctiques  
Específiques

■ TREA ■

Dirección

**Joan Santacana Mestre** Universitat de Barcelona  
**Nayra Llonch Molina** Universitat de Lleida  
**Victoria López Benito** Universidad de Zaragoza

Secretaria científica

**Verónica Parisi Moreno** Universitat de Lleida

Coordinación del número

**Mikel Asensio Brouard** Universidad Autónoma de Madrid

Consejo de redacción

**Beatrice Borghi** Università di Bologna  
**Roser Calaf Masachs** Universidad de Oviedo  
**Laia Coma Quintana** Universitat de Barcelona  
**José María Cuenca López** Universidad de Huelva  
**Antonio Espinosa Ruiz** Vila Museu. Museo de La Vila Joyosa  
**Olaia Fontal Merillas** Universidad de Valladolid  
**Carolina Martín Piñol** Universitat de Barcelona  
**Joaquim Prats Cuevas** Universitat de Barcelona  
**Pilar Rivero García** Universidad de Zaragoza  
**Xavier Rubio Campillo** University of Edinburgh  
**Gonzalo Ruiz Zapatero** Universidad Complutense de Madrid

Consejo asesor

**Leonor Adán Alfaro** Dirección Museológica de la Universidad Austral (Chile)  
**Silvia Alderoqui** Museo de las Escuelas de Buenos Aires (Argentina)  
**Konstantinos Arvanitis** University of Manchester (Reino Unido)  
**Mikel Asensio Brouard** Universidad Autónoma de Madrid  
**Darko Babic** Universidad de Zagreb (Croacia)  
**José María Bello Diéguez** Museo Arqueológico e Histórico da Coruña  
**John Carman** Birmingham University (Reino Unido)  
**Glòria Jové Monclús** Universitat de Lleida  
**Javier Martí Oltra** Museo de Historia de Valencia  
**Myriam Martín Cáceres** Universidad de Huelva  
**Clara Masriera Esquerra** Universitat Autònoma de Barcelona  
**Ivo Mattozzi** Università di Bologna (Italia)  
**Maria Glòria Parra Santos Solé** Universidade do Minho (Portugal)  
**Rene Sivan** The Tower of David Museum of the History of Jerusalem (Israel)  
**Pepe Serra** Museo de Arte de Catalunya (MNAC)  
**Jorge A. Soler Díaz** Marq-Museo Arqueológico de Alicante

Envío de originales <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>

Dirección editorial Álvaro Díaz Huici

Compaginación Proyecto Gráfico [Alberto Gombáu]

### Presentación

- 5-11 Incluye, que no es poco: introducción a la inclusión cultural en Museos y Patrimonio  
MIKEL ASENSIO BROUARD

### Monografías

- 15-24 Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria  
*Researching Heritage Education: museums and cultural inclusion in Secondary School*  
JOAN SANTACANA MESTRE | TANIA MARTÍNEZ GIL | MIKEL ASENSIO
- 25-38 Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?  
*Inclusive Education: What are we talking about?*  
CECILIA SIMÓN RUEDA | GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA
- 39-56 Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad  
*Inclusive Heritage and Inclusive Museums: Beyond Dignity and Accessibility*  
MIKEL ASENSIO BROUARD | JOAN SANTACANA MESTRE | OLAIA FONTAL MERILLAS
- 57-76 Concepciones sobre la inclusión cultural en Museos y Patrimonio  
*Conceptions on Cultural Inclusion in Museums and Heritage*  
ELENA ASENJO HERNANZ | VICTORIA LÓPEZ BENITO | NAYRA LLONCH MOLINA
- 77-94 Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión  
*Looking at the museum: development of two instruments to evaluate inclusion*  
YONE CASTRO RÍOS | CARMEN GÓMEZ | MIKEL ASENSIO BROUARD

### Desde y para el museo

- 95-106 Del lento e ineludible camino de abarcar la variedad de los públicos en los museos: una entrevista a Magdalena Mieri  
*The slow and inescapable way to include the variety of audiences in museums: an interview to Magdalena Mieri*  
ELENA POL MÉNDEZ
- 107-122 Granos de arena para derribar muros de piedra: El museo como oportunidad de inclusión  
*Grains of sand to knock down stone walls: The museum as an opportunity of inclusion*  
HELENA MINUESA SÁNCHEZ

### Experiencias y opinion

- 123-134 Incluir en la universidad para la vida: entrevista a Lola Izuzquiza  
*Inclusion on the University for long life: an interview to Lola Izuzquiza*  
YONE CASTRO RÍOS

Este número ha sido financiado y editado gracias a los siguientes proyectos: "Análisis de las formas de exclusión educativa en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y espacios patrimoniales: Modelos para una educación inclusiva a partir del Patrimonio Cultural" (2013 ACUP 00197) del programa RecerCaixa y "Análisis evaluativo de aplicaciones para M-learning de carácter inclusivo en espacios patrimoniales" (EDU2014-52675-R) del programa nacional de I+D del Ministerio de Economía y Competitividad.

- 135-148 Una revisión sobre Accesibilidad e Inclusión en Museos y Patrimonio  
*A review about Accessibility and Inclusion in Museums and Heritage*  
MARÍA FERNÁNDEZ VICTORIA | ELENA ASENJO HERNANZ | MIKEL ASENSIO BROUARD

### Artículos de temática libre

- 149-166 Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria  
*Design and validation of a questionnaire to assess the conception and use of heritage of Social Sciences Secondary Education teachers*  
SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE | ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ
- 167-176 Audio-descripción para museos: encuesta orientativa a personas con discapacidad visual  
*Audio description for Museums: indicative survey for the visually disabled*  
ROSANNA RION
- 177-188 Communicating Conflicting Histories  
*La comunicación de historias contradictorias*  
DARKO BABIC | ŽELJKA MIKLOŠEVI
- 189-198 Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio  
*The museum pieces as a teaching resource for history and heritage education*  
JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ DE LA CRUZ

### Miscelanea

- 201 Aprendizaje Informal y Nuevas Tecnologías: Análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio  
MARÍA ELENA ASENJO
- 202-203 Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid  
ANA SÁNCHEZ FERRI
- 204-205 Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa.  
CALAF MASACHS, R. & SUÁREZ SUÁREZ, M. A.
- 206-209 La harinera Las Navas: un museo de historias.  
*Un ejemplo museístico de la creación de «un espacio sensitivo»*  
MERCEDES BUENO ALADRÉN



## PRESENTACIÓN

# INCLUYE, QUE NO ES POCO: INTRODUCCIÓN A LA INCLUSIÓN CULTURAL EN MUSEOS Y PATRIMONIO

INCLUDES, WHAT IS NOT ENOUGH: INTRODUCTION TO CULTURAL INCLUSIÓN ON MUSEUMS AND HERITAGE

**Sentarte a la puerta de tu casa a ver pasar el cadáver de la exclusión, simplemente, no funciona.**

En Europa, la segunda década del nuevo milenio se anunciaba cargada de optimismo, con la esperanza de consolidar los logros obtenidos en el desarrollo económico y social. Se la esperaba, además, con ambición; los objetivos de la Estrategia 2020 proponían grandes avances en áreas fundamentales para el desarrollo prometiendo un crecimiento inteligente, sostenible, e integrador. El avance hacia el logro de estos objetivos habría significado una sustantiva alza en el bienestar y la sostenibilidad de la región.

Sin embargo, una vez más, la realidad es pertinaz y se empeña en devolvernos unos datos poco halagüeños. Los datos indican que la brecha social se sigue desplegando, con un retroceso de los objetivos de inclusión social, bajos niveles de formación, más paro, más pobreza, más exclusión, mayor vulnerabilidad. Un índice que no para de crecer es el aumento del arco entre los que menos y los que más ganan, entre los que menos y los que más tienen. A su vez, los últimos años se han caracterizado por un descenso dramático en los niveles asistenciales y educativos, con unos recortes muy notables en los presupuestos dedicados a los servicios sociales, educativos y culturales. Consecuentemente, en paralelo, en los últimos años, se ha producido una ampliación del espectro de caída en la exclusión. Más brecha entre mujeres y más brecha entre jóvenes y más brecha entre la infancia. Mas brecha y mayor riesgo de recuperación (ver entre otros, Jorquera, G., 2014. *Evolución e impacto del riesgo de la pobreza y la exclusión en la Comunidad de Madrid*. Madrid: EAPN).

Como suele ocurrir cuando se trata de la defensa de los derechos, no basta con sentarse a la puerta de casa. Los derechos se consiguen y se mantienen luchando por ellos, hay que arrancarlos. Es una tarea colectiva. Nuestra aportación en esta lucha se canaliza a través del trabajo científico y académico, la investigación y a innovación. Solo basta decidir nuestro sombrero<sup>1</sup>.

### **Inclusión activa**

A alguno le puede parecer irreverente utilizar el título de esta pieza surrealista de nuestro nunca suficientemente ponderado José Luís Cuerda, para un tema tan serio como la inclusión. Hemos querido recordar esta pieza de culto por dos razones.

---

<sup>1</sup> Inspirado en el ámbito de los hackers, se suele distinguir entre activistas de sombrero blanco (aquellos que se quedan en el ámbito de la denuncia), los de sombrero gris (aquellos que buscan que las acciones generen fondos), y los de sombrero negro (aquellos que buscan cambiar el sistema mediante acciones que alteren al menos una parte de su funcionamiento).

La primera es reconocer la evidencia de que incluir nunca es poca cosa. Cualquier acción por mínima o por extraña que sea, en cualquier dirección o realizada por cualquiera, es y será en sí misma positiva. Si hay un tema en el que no caben actitudes cainitas ese es el tema de la inclusión. Esta primera toma de posición es vital para no perder el tiempo en disputas fratricidas siempre debilitadoras, cuando el enemigo es claro, agresivo y poderoso. Las disputas tácticas o estrategias, escolásticas o colegiales, no deben perder de vista lo esencial, que no es poca cosa que el cumplimiento del derecho de acceso desde la diversidad.

La segunda es que el tema de la inclusión sufre de surrealismo como una grave enfermedad del alma. No olvidemos que si el dadaísmo es crítico y reivindicativo, el surrealismo es, por el contrario, delirante y narcisista pero a la vez un truco para instalarse somnoliento en el *status quo*. Es surrealista que muchos de los planteamientos de la inclusión (aparente) sean profundamente excluyentes en sus fundamentos y en sus consecuencias. Es surrealista que muchas de las personas que se dedican a temas de inclusión estén instaladas en políticas y prácticas que miran más por el mantenimiento del sistema (y no solo de ayudas y subvenciones, sino de estructuras de decisión, de apoyo, de asociacionismo, de representación, etc.), sin denunciar de manera efectiva y directa las políticas excluyentes de las autoridades educativas o culturales. Es surrealista que desde grandes sectores de prácticas inclusivas se pretenda investirse de calidad y eficiencia por el hecho de que sus objetivos últimos sean loables, salvando así la falta de fundamentación de muchas de las propuestas que desarrollan. O por último (...*but not least*), es surrealista que acogiendo a la bondad absoluta que hay que reconocer a los fines últimos de la inclusión, no haya evaluación de las experiencias y de las acciones, sumergidas en falsas filosofías de cualitativismo, implicación emocional o llamadas a la creatividad.

Tres pecados capitales del tema de inclusión me persiguen desde hace 37 años de práctica profesional (en 1979 me incorporé como educador interno con los niños -no con las niñas en aquella época- del Instituto Nacional de Pedagogía del Sordo). El primero, es que en estos temas no hay acumulación de conocimiento. Son demasiado habituales los trabajos que no recogen bibliografía, o que lo que recogen demuestra que no han revisado ni siquiera mínimamente lo publicado en estos ámbitos en los últimos años. Se da la paradoja de que mientras que la mayoría de estas experiencias, especialmente las de carácter educativo, defienden el constructivismo como paradigma general de la adquisición de conocimiento humano, luego se niegan su propia medicina a sí mismos, y mantienen posiciones empiristas y creacionistas ingenuas cuando se enfrentan a la adquisición de conocimiento profesional y académico. En segundo lugar, los verdaderos motivos de la mayor parte de los trabajos suelen ser muy personalistas y voluntaristas. Tanto en el plano de las propuestas como en el plano de la gestión o de la concesión institucional. Incluso cuando los proponentes son asociaciones o centros que se dedican sistemáticamente a trabajar con determinadas poblaciones objetivo, es muy habitual que, los temas sobre los que trabajan, cambian de manera drástica ya que responden a supuestas “tendencias innovadoras”, que suelen responder más a influencias externas pasajeras y menos a un trabajo sistemático riguroso y fundamentado. Y en tercer lugar, y en parte como consecuencia del anterior, pero no solo, hay muchas más acciones y eventos que programas; lo que

provoca que los cambios que se proponen no se mantengan en el tiempo. Es muy corriente que instituciones que realizan, incluso con cierta frecuencia, experiencias interesantes en el mundo de la inclusión, no traspasan ese conocimiento de manera permanente al grueso de la institución.

### **Museos inclusivos: la crónica de una sospecha anunciada**

En muchas ocasiones el problema es la altura a la que se coloca la concienciación de las políticas inclusivas en el organigrama institucional. No se supera el nivel de ciertos técnicos o como mucho de ciertas jefaturas técnicas de ciertos departamentos (generalmente educación y comunicación), pero no llega a los departamentos poderosos (investigación y conservación de colecciones, exposiciones temporales) o a los puestos de dirección. Una buena prueba de este problema es que es raro que los planteamientos inclusivos puedan detectarse en las exposiciones permanentes o en las grandes exposiciones temporales, restringiéndose a los programas públicos o educativos, a determinadas acciones de comunicación o como mucho a las exposiciones temporales de menor entidad.

Los que detentan el poder en los museos no comparten una mentalidad inclusiva. Más bien al contrario, una inmensa mayoría de las personas que forman parte de los patronatos y de las direcciones, así como de los discursos que median entre ellos y los públicos en los medios de comunicación, comparten una visión en la que lo exclusivo es un valor, lo mismo que ocurre en el mundo de la moda, en el del diseño. Solo tienen ustedes que observar la propaganda de los perfumes, de los coches de las viviendas o de los restaurantes. El consumo se basa en vender exclusividad. Y hay una autopista sin peajes ni límites de velocidad entre estos valores y los del arte, y en especial el arte contemporáneo, o en la clásica historia del arte. Los museos se conformaron a medida de clases dominantes y de su filosofía de la exclusividad y de la excelencia. Por mucho que la revolución francesa abriera los palacios a que la gente disfrutara de las obras de arte, su desamortización era muy superficial. Los museos se han seguido resistiendo a la democratización como gato panza-arriba.

Curiosamente, algunos museos modernos han luchado por abandonar estas posiciones. Y lo han ido consiguiendo en parte aquellos cuyas disciplinas de referencia iban consiguiendo a su vez abandonar las ideologías excluyentes en sus respectivas epistemologías. Así, los museos antropológicos conseguían acercarse a los intereses de la ciudadanía en la medida en que sus discursos científicos huían de los discursos coloniales para centrarse en la vida cotidiana de las comunidades. Algo muy similar ocurre con los museos de historia que han sido capaces de descentrarse de la ideología del héroe. O los museos de ciencia, que abandonaban la dictadura del instrumento, de los inventos y de los inventores, para centrarse en discursos que tratan de acercar la realidad de la ciencia con el fin de crear vocaciones. Pero es un trabajo muy lento y con rápidos pasos atrás. En cuanto te descuidas vuelve a parecer el esteticismo de la exhibición (en detrimento de la usabilidad), la arquitectura impactante, el diseño limpio, el recurso envolvente y las ideas maravillosas. Incluso museos nacidos para la memoria han tenido que esperar a una segunda generación para ser inclusivos (y no me refiero solo a los pecadores que han reco-

nocido su culpa, como los museos judíos, sino a otros muchos, como, por ejemplo, los museos de las reservas indias norteamericanas).

Que los museos no son actualmente (y en su mayoría) espacios inclusivos parece algo evidente para cualquier persona de las minorías mayoritarias. Que los son menos para las minorías que precisan más apoyo (aquellos que se ven de por sí más lejos de los estándares de la cultura) es aún más obvio. Si tomamos como paradigma operativo los museos estatales y provinciales, la ausencia de mediadores en sus exposiciones temporales es clamorosa para cualquiera de las dimensiones de diversidad social, económica, competencial, cultural o educativa. Sin embargo, todos estos museos claman a menudo por la igualdad y accesibilidad de todos los públicos, probablemente porque es actualmente lo políticamente correcto, pero sin ningún intento real a nivel estratégico práctico. Es obvio que este ‘tacticismo’ refleja un intento de camuflaje mientras muestra lacerantemente la ausencia del necesario cambio real de mentalidad. Las buenas intenciones de los fines no garantizan las malas decisiones de los medios para conseguirlos. Al fin y al cabo, como señalan Catlin-Legutko & Klinger (2012) en su manual de museos, “*the road to hell is paved with good intentions*” (*Small Museum Toolkit*, Altamira Press).

Un cambio de mentalidad de esta envergadura supone un cambio conceptual sustancial, al tiempo de un cambio de prácticas y procedimientos, que no parecen fáciles de conseguir a corto plazo; máxime, en unas instituciones que no se caracterizan precisamente por su tradición de cambio. Es habitual escuchar que si colocáramos a un médico de hace apenas 50 años en un quirófano actual tendría serios problemas para hacer algo útil, sin embargo en un museo, por desgracia, un conservador o un vigilante de hace 150 años, colocados en la sala de un museo no tendrían ningún problema para identificar dónde se encuentran (algo que ocurre igual en un aula donde también urge encontrar un nuevo modelo de institución acorde con los cambios de las demandas y de los valores de nuestro tiempo). Para conseguir esta evolución, es posible que haya varias vías posibles, pero indudablemente una de ellas es la de la investigación. Si identificamos los factores de exclusión e inclusión en los distintos ámbitos implicados podríamos comenzar a entender su interacción, su complejidad, su funcionamiento.

### **Presentación de los artículos del monográfico**

El presente monográfico se basa en una primera síntesis del proyecto de investigación “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural”, financiado por el programa competitivo Recercaixa (2013ACUP00197) convocatoria competitiva de la Fundació ‘la Caixa’ y la Generalitat de Catalunya, dirigido por Joan Santacana, de la Universidad de Barcelona<sup>2</sup>, Mikel Asensio, de la Universidad Autónoma de Madrid<sup>3</sup>, y Olaia Fontal, de la Universidad de Valladolid<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Junto con Nayra Llonch, de la Universidad de Lleida, Victoria López, de la Universidad de Zaragoza, y Tania Martínez, de la Universidad de Barcelona.

<sup>3</sup> Junto con Elena Pol, Interpretart, Elena Asenjo, Yone Castro y María Fernández, de la Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>4</sup> Junto con Carmen Gómez, Universidad de Valladolid.

**El segundo artículo** de este monográfico (tras esta pequeña introducción), el titulado “Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión Cultural en la Educación Secundaria”, de Joan Santacana, Tania Martínez (Universitat de Barcelona) & Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid), se basa en la primera idea del proyecto y cómo se fue posteriormente adaptando a la realidad. Resulta reseñable en la medida en que plantea, y discute, los objetivos seminales y el primer diseño al que dieron lugar. Obviamente, como ocurre en todos los proyectos de investigación suficientemente complejos, y éste lo es, la realidad es pertinaz, y hay una considerable distancia entre ese primer acercamiento y lo que luego se ha desarrollado. Este proyecto es un buen ejemplo de “learning by doing”. La compleja problemática de la inclusión enfrentada a la complicada situación de diversidad del planteamiento con el que se gestiona -educativa y socialmente- el patrimonio, hacen que la combinación sea exponencial. Por tanto, cualquier acercamiento precisa de la flexibilidad suficiente para ir adaptando los objetivos a las situaciones reales.

**El tercer artículo**, titulado “Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?”, de Cecilia Simón & Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid), se planteó desde el principio como una mirada necesaria a los referentes de la inclusión educativa. Los dos autores comenzaron hace muchos años a trabajar en accesibilidad y discapacidad, tanto desde el plano de la investigación como de la reflexión práctica en organismos de gestión, muy en relación con instituciones y asociaciones del ámbito de la diversidad. El artículo recoge los fundamentos actuales del enfoque de inclusión, basado sobre todo en el trabajo de los ingleses Booth y Aiscow, que ha sido reconocidos por UNESCO, como las máximas autoridades actuales en estos temas. Su *Index for inclusion*, traducido al castellano, es uno de los textos inspiradores actuales para la realidad educativa y, en esa medida, es fundamental para la educación patrimonial. Queremos agradecer la disposición de nuestros colegas a esta colaboración, especialmente a Cecilia Simón, encargada de la oficina de inclusión de la Universidad Autónoma de Madrid.

**El cuarto artículo** se llama “Inclusión en Patrimonio y Museos: ‘Más allá de la dignidad y la accesibilidad’”, de Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid), Joan Santacana (Universidad de Barcelona), Olaia Fontal (Universidad de Valladolid), los tres coordinadores de los equipos implicados en la investigación. Este artículo es de concepto, reflexiona sobre la inclusión y expone de manera razonada el tipo de investigación que se ha hecho y la que quedaría por hacer. En este sentido es la continuación del segundo artículo, si aquél era el punto de partida, éste es el punto de llegada. Tratamos de explicar la complejidad y la situación actual del concepto de inclusión, en relación con los conceptos de accesibilidad, igualdad, diversidad, falsa inclusión, etc. Además, se describe de manera comprensiva el fundamento de los distintos pasos de la investigación, su diseño y las tareas elegidas.

**El quinto artículo** es más técnico y se dedica a describir la primera fase de la investigación. Se titula “Concepciones sobre la inclusión cultural en Museos y Patrimonio” y es de nuestras compañeras Elena Asenjo (Universidad Autónoma de Madrid), Victoria López (Universidad de Barcelona) & Nayra Llonch (Universidad de Lleida), miembros todas ellas del equipo de investigación. El artículo está

dedicado a un conjunto de estudios sobre la definición de inclusión llevado a cabo con personas expertas de los ámbitos profesionales que tienen que ver con la problemática de la inclusión. Se discuten los resultados de las tareas de *focus group*, y de un *delphi* modificado, así como algunas tareas de conceptualización y de opinión sobre las prácticas. El principal resultado que se comenta es preocupante: la falta de una definición clara entre los profesionales sobre el concepto de inclusión.

**El sexto artículo** es sin duda el más complejo por su carácter metodológico, se titula “Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión” y está escrito por Yone Castro (Universidad Autónoma de Madrid), Carmen Gómez (Universidad de Valladolid) & Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid). Este artículo justifica el diseño de la investigación en general, aunque se centra sobre todo en la segunda parte, en la que se desarrollaron dos tareas originales para esta investigación, una escala de rasgos de museología inclusiva y un inventario de cualidades de museografía inclusiva. Ambas tareas persiguen conformar instrumentos de medida de aspectos inclusivos que al mismo tiempo supongan un análisis racional de los aspectos de organización museológica y museográfica de los museos, de modo que puedan convertirse fácilmente en indicadores de calidad. Los análisis estadísticos de ambas tareas han permitido comprobar las bondades estadísticas de ambas tareas, con un buen comportamiento discriminatorio, dimensional y de consistencia interna.

Los dos siguientes artículos entrarían en la sección tradicional de esta revista titulada “Desde y para le museo”.

**El séptimo artículo** se titula “Del lento e ineludible camino de abarcar la variedad de los públicos en los museos: una entrevista a MAGDALENA MIERI” realizada por Elena Pol (Interpretart). Es una extraña suerte poder ver a dos profesionales de este nivel dialogar a partir de la labor desarrollada por el departamento de estudios latinos de la *Smithsonian Institution*. El gran museo público estadounidense lleva años en una labor de enfoque hacia las minorías mayoritarias con los museos dedicados a los nativos indios americanos, y los futuros museos dedicados a los latinos y a los afroamericanos. La institución está muy sensibilizada hacia la inclusión de todas las minorías, después de tantos años centrados en una posición excluyente sobre la minoría blanca protestante de clase media alta. El artículo reflexiona sobre la tendencia y la necesidad de acercarse a todos los visitantes a través de exposiciones y actividades diseñadas desde ópticas inclusivas.

**El octavo artículo se titula** “Granos de arena para derribar muros de piedra: el museo como oportunidad de inclusión”, escrito por Helena Minuesa, del Museo de San Cugat. Este artículo supone un contrapunto al anterior, al tratarse de una reflexión desde un museo local, con medios y presupuestos ajustados; sin embargo, compartiendo una filosofía general hacia la inclusión sobre la base de un trabajo continuado con colectivos locales. Su trayectoria constituye un ejemplo de buenas prácticas. El texto supone una reflexión desde la acción por una profesional implicada y entusiasta, dos excelentes bases para trabajar la inclusión.

Por último, las dos últimas contribuciones podrían entrar en la sección habitual de la revista de “Experiencias y Opinión”.

**El noveno artículo** se titula “Incluir en la universidad para la vida: entrevista a Lola Izuzquiza”, realizada por Yone Castro, compañera de la Universi-

dad Autónoma de Madrid, que actualmente trabaja en esta misma fundación. La Fundación Prodis lleva muchos años dedicada a una labor de inclusión en la universidad y en el mundo del trabajo para alumnado con diversidad intelectual. Estos dos últimos artículos (y a otro nivel también el anterior) suponen la voz de los profesionales que están tomando decisiones sobre temas de inclusión. Tienen por tanto el valor de contraste de realidad.

**El décimo artículo** y último se llama “Una revisión sobre Accesibilidad e Inclusión en Museos y Patrimonio”, escrito por María Fernández, Elena Asenjo & Mikel Asensio, de la Universidad Autónoma de Madrid. Se trata de un texto de revisión bibliográfica sobre una amplia base de las últimas publicaciones realizadas en nuestro país de trabajos realizados sobre inclusión en museos y patrimonio. Se revisan casi un centenar de publicaciones de centros y personas de lo más diverso, la mayoría experiencias realizadas en centros patrimoniales y programas de museos, desarrollados en estos ámbitos. En algunos casos puntuales aparecen acciones provenientes de proyectos de innovación e investigación. Los principales datos de la revisión son que estas experiencias están desarrolladas desde supuestos muy dispares del concepto de inclusión. Además, la mayor parte de las experiencias no tienen continuidad y son acciones externas que no alteran la oferta permanente de las instituciones y, por tanto, suponen un logro de derechos muy puntual y fugaz.

Este monográfico ya se ha ido de páginas y sin embargo no hemos hecho más que empezar la reflexión, tanto de nuestro propio proyecto de investigación como del análisis y la reflexión sobre las experiencias de otros compañeros del ámbito. Sin embargo, circunstancias diversas provocaron que no hayamos podido recoger aquí artículos de algunos compañeros, que hubieran sido igualmente centrales para exponer un panorama equilibrado del trabajo sobre inclusión. Permítaseme citar a algunos de ellos, mi tocayo Miquel Sabaté, que nos ha venido ayudando en la investigación y que desarrolla una excelente labor en las catacumbas de la ciudad bella y vieja de Lérida; Olga Ovejero y Santiago D’Ambrosio que, desde El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, llevan tanto tiempo desarrollando programas inclusivos innovadores; nuestra compañera María Sotillo, que nos ha explicado los requiebros de un tema tan complejo como la inclusión; y Joana Prats quien, desde la Fundació ‘la Caixa’, nos ha escuchado tantas reflexiones sobre estos y otros temas cuando aún eran unos pensamientos poco inspirados, y nos ha orientado desde su larga reflexión y experiencia sobre los temas de la inclusión social. Ester Bueno, desde la ONCE, y la senadora Virginia Felipe, nos hicieron agudos comentarios a algunos de los artículos de este monográfico.

Finalmente quisiéramos emplazar a la audiencia a publicaciones posteriores. Los artículos de este monográfico apenas apuntan los primeros resultados obtenidos, ya que aún se están procesando. Una vez terminemos los análisis se publicará un libro en esta misma editorial con el conjunto final de resultados y las implicaciones educativas y museológicas consecuentes.

Terminar agradeciendo a todos los autores su participación, también a los que lo han intentado y finalmente no llegaron. Una mención a la Revista *Her&Mus* por su comprensión y ayuda con los tiempos y los procedimientos.

Mikel Asensio Brouard  
Universidad Autónoma de Madrid  
mikel.asensio@uam.es



**MONOGRAFÍAS**



# **Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria**

Researching Heritage Education: museums and cultural  
inclusion in Secondary School

**JOAN SANTACANA MESTRE | TANIA MARTÍNEZ GIL | MIKEL ASENSIO**



# Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria\*

## Researching Heritage Education: museums and cultural inclusion in Secondary School

JOAN SANTACANA MESTRE | TANIA MARTÍNEZ GIL | MIKEL ASENSIO

Joan Santacana Mestre. Universitat de Barcelona  
jsantacana@ub.edu

Tània Martínez Gil. Universidad Autónoma de Madrid  
tania,martinezgil@ub.edu

Mikel Asensio Brouard. Universidad Autónoma de Madrid  
mikel.asensio@uam.es

Recepción del artículo: 27-11-2016. Aceptación de su publicación: 27-12-2016

**RESUMEN.** El presente artículo es una síntesis del proyecto de investigación “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197) que actualmente desarrollan las Universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid. Se presenta la problemática y las motivaciones iniciales que llevaron al equipo a iniciar una nueva línea investigación, las primeras decisiones así como las acciones y fases del proyecto. También se plantean los cambios incorporados y el nuevo rumbo de la investigación planteados a partir de los resultados de los focus group realizados en la primera fase del proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** investigación, educación patrimonial, museos, exclusión/inclusión cultural, educación secundaria.º

**ABSTRACT.** This article is a synthesis of the research project “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197) currently being developed by the Universities of Barcelona, Autónoma de Madrid and Valladolid. It presents the problems and the initial motivations that led the team to initiate a new research line, the first decisions as well as the actions and phases of the project. Also included are the changes incorporated and the new direction of the research, based on the results of the focus groups carried out in the first phase of the project.

**KEYWORDS:** research, heritage education, museums, Cultural Exclusion, Cultural Inclusion, Secondary school.

\* Proyecto de investigación “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197), que actualmente desarrollan la Universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid, y que está financiada por el programa *Reçercaixa*, convocatoria competitiva de la Fundació La Caixa y la Generalitat de Catalunya.

## PROBLEMÁTICA Y MOTIVACIONES INICIALES

Cuando en 2013 se presentó la memoria científica como punto de arranque del proyecto “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural”, partíamos de una preocupación existente entre educadores y también museólogos respecto a la desconexión creciente entre el mundo de la cultura que representan los museos y el público adolescente. Aparentemente los adolescentes constituyen uno de los públicos importantes que suelen visitar los museos en la mayoría de países de nuestro ámbito y, sin embargo, no es ninguna novedad el afirmar que estas visitas forman parte de lo que en los museos se denomina el “público cautivo”, es decir, aquel segmento de la población que acude al museo no de motu proprio sino conducidos por educadores o profesorado de secundaria. De ello no hay que deducir que nuestros adolescentes no tengan preocupaciones e inquietudes culturales; en realidad llenan estadios en determinados acontecimientos musicales, son consumidores asiduos de productos culturales en la red, les interesan muchas actividades de tipo deportivo y artístico y, en ninguna de ellas, tienen el papel de público cautivo. Esto solo ocurre cuando van al museo.

Los adolescentes forman parte del denominado “no público”; los factores que intervienen en el fenómeno son muchísimos y de índole muy variada. Un factor importante es sin duda el factor tiempo, dado que la enseñanza reglada les consume un 25% de la jornada y las actividades colaterales tienen un peso creciente en su huso horario. Luego, existe el ocio digital, que desplaza otras fórmulas de entretenimiento cultural como son la lectura, el cine o las propuestas de los distintos canales televisivos. Todo ello, es evidente que reduce las posibilidades que tiene hoy la población adolescente de interesarse por el mundo de la cultura representada en los museos. Sin embargo a este factor hay que sumarle algunos otros que se intuyen vinculados a fenómeno de exclusión cultural. ¿Se sienten excluidos de los museos por razones desconocidas? ¿Se trata de procesos

vinculados al lenguaje encriptado propio de estos equipamientos culturales? ¿Qué piensan ellos de todo esto? ¿Hasta qué punto deberíamos preocuparnos como educadores de este fenómeno? Estas son algunas de las cuestiones que condujeron a plantear la investigación a la que aludimos.

A pesar de la existencia de políticas sociales y de los ingentes recursos que las sociedades modernas dedican a la educación, el mundo actual y nuestra sociedad se caracteriza por la existencia de grupos sociales muy poco integrados y fragmentados debido en parte a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos; todo ello genera altos índices de exclusión.

Además, en el contexto socio-económico de las primeras décadas del siglo XXI, una de las tendencias más fuertes de nuestra economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población (Ministerio de Educación, 2009). Desde la década de los años setenta, en España se iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad y esta tarea no ha terminado todavía; sin embargo, a pesar de ello, la realidad es que hoy aún persisten importantes desigualdades educativas. Es necesario el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales (Booth, 2000): contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar democráticamente hacia sociedades más justas y equitativas.

Naturalmente, la mayoría de los países de nuestro entorno adoptan en sus políticas y leyes una serie de principios que verbalizan la educación para todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación y de lograrse en nuestro país una universalización de la educación primaria, persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. Y ciertamente, aquellos grupos sociales y colectivos más excluidos suelen ser también aquellos

que más necesidad tienen de una educación de calidad (Ainscow, 2004). Nos referimos a las escuelas de determinados suburbios de las grandes ciudades, las zonas de alta ruralidad y despoblación, los colectivos que han sido víctimas de la emigración, los grupos sociales pertenecientes a las clases medias y que hoy se han pauperizado y todos aquellos que padecen o les afecta alguna discapacidad (Booth y Ainscow, 2004). Trabajar sobre inclusión implica una reflexión amplia sobre el contexto en el que se produce, no solamente un análisis de las características superficiales del programa sea educativo o de intervención social o familiar, sino un profundo planteamiento del proceso de intervención y de los valores que lo guían, que suele implicar un cambio sustancial de mentalidad en los actores y en las instituciones, tanto en el ámbito educativo (Simón & Echeita, 2013), como en el familiar (Simón, Giné & Echeita, 2016). Y en el caso de nuestra investigación en el patrimonial<sup>1</sup>.

Para fundamentar el desarrollo de una educación inclusiva en el seno de una cultura que a su vez sea también inclusiva partimos, según la definición de Edgard Taylor de que “la cultura inclusiva es el complejo formado por conocimiento, creencias, arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquier otros hábitos y capacidades adquiridas por los hombres como miembro de una sociedad”. Es decir, partimos del axioma de que la cultura se adquiere. Se aprende y, además, es un atributo que poseemos las personas como miembros de un grupo, ya que se transmite en la medida que se es miembro de una sociedad. Por esto la cultura inclusiva nos hace humanos, pero también nos diferencia como grupo. Somos como somos gracias a que tenemos unas fórmulas culturales concretas, precisas y diferentes. La cultura nos proporciona la “identidad” (Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012). Es a partir de estos axiomas que, para los redactores del presente proyecto, el valor del patrimonio cultural, es decir, la parte visible de la cultura, reside en su significado; no en balde sabemos que una de las carac-

terísticas de la cultura es su carácter simbólico. Al ser simbólica, representa cosas intangibles.

La cultura es también histórica. Es el resultado de la Historia, del presente y también del pasado. La razón de este interés de la gente por la contemplación de los grandes monumentos del pasado que son puntos de referencia de la historia colectiva; de hecho son la consecuencia de esta historia común. Son los escenarios de la vida; son lugares simbólicos y a la vez míticos de la cultura. Tan importantes han sido, que la aniquilación de los pueblos a menudo pasa por la destrucción sistemática de estos monumentos y lugares de la memoria. Sin embargo, frecuentemente, las visitas a estos impresionantes escenarios de la Historia, a pesar de su poder de evocación, no llenan las expectativas de una buena parte de los visitantes. El visitante, agotado de ver tanto mármol o escayola dorada, empieza a notar el peso de sus pies. Busca con afán la excusa o el motivo que le permita dejar el grupo que diligentemente sigue a la persona que hace de guía. ¿Qué está ocurriendo? ¿Cuál es la causa de este fracaso? ¿Se ha transformado el poder evocador en el poder agotador? ¿Por qué motivos para tantas personas el patrimonio es también un elemento de exclusión?

Ello se debe a que todo patrimonio y todos los objetos patrimoniales sólo adquieren significado cuando van arropados por el relato. Un patrimonio que no sea inclusivo corre el riesgo de transformarse en inútil, obsoleto. Quizás de todos los mensajes que los objetos pueden emitir, hay una gama de ellos que adquieren más importancia que otros: nos referimos a los mensajes de tipo emocional. El patrimonio más eficaz es el que posee la capacidad de emocionar. Ello nos obliga a reflexionar sobre las emociones que pueden transmitir los objetos “procedentes del pasado”. Al margen de la capacidad o poder de emoción que tienen los objetos auténticos, hay otra capacidad que merece ser destacada: los objetos pueden ser desencadenantes de reflexiones de tipo lógico, surgidas en cadena y que simplemente hay que relacionarlas con el poder que tienen determinados objetos de hacernos pensar, de provocar ideas (Santacana & Llonch, 2012, 2015; Ham, 2013:244 ss).

<sup>1</sup> Véanse a este respecto los dos capítulos siguientes de este dossier. (nota del editor).

## PRIMER ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Las consideraciones anteriormente expuestas propiciaron un debate sobre la necesidad de conocer la influencia que tiene hoy la escuela reglada sobre los valores de la cultura y del patrimonio entre los adolescentes. Es decir, se trataba de plantear hasta qué punto los valores que transmite la escuela reglada estimulan el conocimiento del patrimonio cultural en general y el que se almacena en los museos. Este fue el primer objetivo general que nos propusimos.

Hubo una segunda consideración sobre esta temática y fue si era posible identificar y aislar los principales factores de exclusión cultural responsables del alejamiento de la población joven respecto al patrimonio cultural de los museos. En realidad fue nuestro segundo objetivo. Nuestra investigación, lo mismo que la mayor parte de la educación patrimonial, se sitúa en la frontera entre el aprendizaje formal e informal (Asensio, 2015).

Finalmente, hubo una última consideración; se trataba de diseñar en la medida de lo posible, estrategias y modelos didácticos desde la perspectiva de una educación patrimonial que fuera realmente inclusiva y que se basara en la diversidad y no en la homogeneidad.

De las consideraciones y objetivos anteriores se derivaron una serie de planteamientos específicos que implicaban la necesidad de:

Analizar los contenidos y las estrategias didácticas empleadas en las aulas de la ESO y en los centros patrimoniales (museos, grandes conjuntos, etc.) para trabajar las temáticas relacionadas con el patrimonio, la identidad y la diversidad cultural.

Conocer las opiniones, preconceptos y representaciones del alumnado de la ESO sobre los valores de su propia cultura juvenil en contraste con los valores de la sociedad adulta. Para ello se hará un análisis empírico de opiniones, representaciones mentales, actitudes sobre esta temática, así como en sus opiniones sobre acciones de carácter ciudadana ajenas a su propio sistema.

Descubrir y analizar las representaciones mentales que tiene el profesorado sobre los conceptos de igualdad y diferencia cultural, así como del carácter simbólico que se atribuye a muchos de los

elementos patrimoniales que implícitamente presiden la práctica escolar.

Analizar la relación existente entre los conceptos que la escuela y los órganos competentes de los conjuntos patrimoniales ofrecen sobre identidad y los que los propios alumnos desarrollan entre ellos.

Construir un mapa de los contenidos sociales vinculados con los valores de la diversidad incluidos en los programas curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria y contrastarlos con los que realmente se manejan en las aulas.

Analizar los elementos diferenciales existentes entre lo que se enseña en el sistema reglado o en la enseñanza informal y los preconceptos y nociones previas fundamentales existentes entre los alumnos. Este análisis ha de incidir especialmente en los desacuerdos y en los elementos de exclusión existentes.

Diseñar, implementar y evaluar diversos modelos de educación que, partiendo de la exclusión cultural dominante, hagan comprender que el principal valor de las sociedades humanas no reside en que todos somos iguales sino en el hecho de que todos somos diferentes.

Los puntos A, B y C, relativos a lo que se suele enseñar en la escuela secundaria obligatoria respecto al patrimonio o bien las representaciones mentales que tiene el profesorado sobre la exclusión cultural son temas que han sido tratados en investigaciones anteriores (Deusdad, 2013). También a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI las investigaciones referentes a los puntos D y E, sobre la relación entre identidad y patrimonio han sido objeto de sugerentes trabajos (Santacana y Martínez, 2013; Molina, 2015).

Los últimos dos puntos, F y G, es evidente que requerían profundizar específicamente en el propio concepto de exclusión cultural, base sobre la cual quizás se podrían trazar modelos de intervención.

El análisis de las investigaciones existentes en nuestro entorno sobre los manuales escolares y sus contenidos nos sirvieron de base para conocer el estado de la cuestión, y nos liberaron muy pronto de la tarea de investigar los manuales escolares. Sin embargo, la preocupación subsiguiente fue la de intentar definir en concepto fundamental de exclusión/inclusión cultural así como conocer los factores que intervenían.

Para la organización del trabajo del proyecto se agrupó los investigadores e investigadoras en paquetes de trabajos o *work packages* (WP). En realidad, se dividió el proyecto en tres fases de trabajos y once acciones o tareas (véase figura 1).

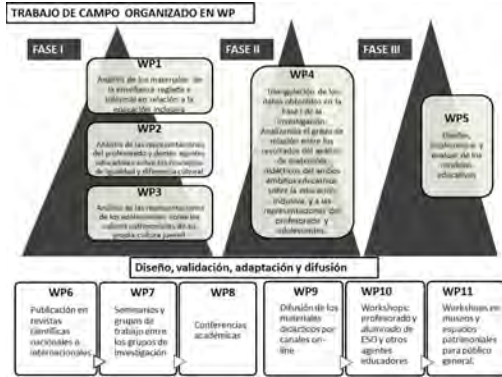


Figura 1. Cuadro resumen de las acciones y fases de la investigación. Fuente: Autores

## EL REPLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera fase, para abordar la temática del WP2 “Análisis de las representaciones del profesorado y demás agentes educadores sobre los conceptos de igualdad y diferencia cultural”, se elaboró una tabla de los supuestos factores de exclusión cultural (véase tabla 1). A dichos factores había añadir la necesaria definición de los conceptos principales del proyecto: inclusión, exclusión y cultura. Para profundizar en ello se planteó un sistema de grupos de discusión o *focus group* en las tres ciudades sede del estudio: Lleida, Valladolid y Madrid (Santacana, López, Martínez & Grevtsova, 2014; Martínez, López & Santacana, 2016).

Por lo que respecta a los informantes, en las sesiones de Lleida participaron miembros relevantes del sector educativo de la ciudad así como educa-

	Autoexclusión	Exclusión tecnológica	Exclusión étnica	Exclusión geográfica	Exclusión de género	Exclusión por falta de decodificadores
Autoexclusión		Autoexclusión tecnológica	Autoexclusión étnica	Autoexclusión geográfica	Autoexclusión de género	Autoexclusión por falta de decodificadores
Exclusión tecnológica			Exclusión tecnológica étnica	Exclusión tecnológica geográfica o por emigración	Exclusión tecnológica de género	Exclusión tecnológica por falta de decodificadores
Exclusión étnica				Exclusión étnico-geográfica	Exclusión étnica de género	Exclusión étnica por falta de decodificadores
Exclusión geográfica					Exclusión geográfica de género	Exclusión geográfica por falta de decodificadores
Exclusión de género						Exclusión de género y por falta de decodificadores
Exclusión por falta de decodificadores						

Tabla 1. Relación de variables relativa a los factores de exclusión cultural identificados al inicio de la investigación. Fuente: elaboración propia

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Definitoria	Exclusión
	Inclusión
	Cultura
Factorial	Social y de género
	Autoexclusión
	Lingüística
	Económica y de falta de oportunidades
	Étnica
	Tecnológico-digital

Tabla 2. Relación de dimensiones y categorías. Fuente: elaboración propia

dores, educandos en riesgo de exclusión y personas relacionadas con tareas de inclusión a pie de calle. En las sesiones de Madrid, estuvieron formadas por educadores de museos y profesores de distintos niveles educativos, profesionales del sector de las tecnologías y del trabajo social. Finalmente, en las sesiones de Valladolid, se convocó variado elenco de profesionales de la difusión cultural y profesionales de la educación reglada tanto a nivel escolar como universitario. Una gran amalgama de expertos que nos ayudaran a conocer el fenómeno de la exclusión cultural mediante su propia experiencia dentro y fuera de las aulas.

Del trabajo de campo de esta primera fase se desprendieron las distintas categorías o códigos. Las categorías que se pudieron separar se derivaban del análisis de factores realizado inicialmente, aun cuando fue necesario sumar algunas otras, especialmente después de la revisión del estado de la cuestión. El estudio se generaba a partir de dos dimensiones: la definitoria y la factorial (ver tabla II). La primera categoría (definitoria) fue la de “exclusión”; la segunda la de “inclusión” y la última la de “cultura”; estas tres categorías eran de carácter definitorio a causa de la necesidad de conocer qué entendía cada informante por cada uno de estos tres términos. Las siguientes categorías de tipo factorial fueron las siguientes: social y de género, de autoexclusión, lingüístico, factores de tipo económico y de falta de oportu-

nidades, factores de tipo étnico y, por último, factores de tipo tecnológico/digital.

Para proceder al estudio y análisis de las más de cien mil palabras transcritas en los *focus group* se recurrió a la identificación lexical con el fin de filtrar mejor cada uno de los conceptos. En este sentido, cabe decir que las notas tomadas por el moderador/a de los grupos de discusión fueron muy importantes para identificar palabras clave.

A partir de los resultados del *focus group* la investigación tuvo que reformularse. Los conceptos de inclusión y exclusión cultural aparecieron difusos, los factores identificados resultaron relativamente poco relevantes a excepción de un factor que se denominó de autoexclusión. Se consideró que los adolescentes se autoexcluían del museo dado que el museo presentaba pocas áreas de interés para ellos/as. Si esto era cierto, si el problema era aparentemente de índole museológico y museográfico resultaba evidente que el proceso a seguir desde este momento era intentar conocer qué aspectos de la museología o la museografía tenían connotaciones positivas o negativas a los ojos del público adolescente. La investigación de tipo cuantitativo iba a tomar un rumbo distinto no planificado en las acciones del proyecto, nuestra muestra seguían siendo los y las alumnas de la educación secundaria pero esta vez mirando directamente hacia el museo, su discurso y sus fórmulas de presentación.

## Agradecimientos

Este trabajo no sería posible sin la financiación de la Obra Social La Caixa, en las convocatorias Recercaixa2013.

Agradecer a todos los investigadores del proyecto su dedicación y esfuerzo. En él participan

Grupo DHIGECS. Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (Universidad de Barcelona), Laboratorio de Interpretación del Patrimonio (Universidad Autónoma de Madrid) y OEPE. Observatorio de Educación Patrimonial de España (Universidad de Valladolid).

## REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2004). EL DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la revista Journal of Educational Change. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)
- ASENSIO, M. (2015). EL APRENDIZAJE NATURAL, LA MEJOR VÍA DE ACERCARSE AL PATRIMONIO. EN *EDUCATIO SIGLO XXI*, 33, 1, 55-82.
- BOOTH, T (2000). *PROGRESO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO TEMÁTICO PARA LA EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN PARA TODOS*. PARIS: UNESCO.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M (2004). *INDICE DE INCLUSIÓN: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- CARRETERO, M.; ASENSIO, M. & RODRÍGUEZ-MONEO, M. (EDS.) (2012): *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte (Carolina del Norte): Information Age Publishing.
- COMA, L. & SANTACANA, J. (2010). *CIUDAD EDUCADORA Y PATRIMONIO. COOKBOOK OF HERITAGE*. GIJÓN: Editorial TREA.
- DEUSDAD, B. (2013). EL RESPETO A LA IDENTIDAD COMO UNA FORMA DE INCLUSIÓN SOCIAL: interculturalidad y voluntariado social. En *Educatio siglo XXI*, vol. 31, nº1. pp 89-104.
- HAM, S. (2013). *INTERPRETATION, MAKING A DIFFERENCE ON PURPOSE*. GOLDEN: Fulcrum Publishing.
- MARTÍNEZ, T.; LÓPEZ, V. & SANTACANA, J. (2016). LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: Definición, factores y modelización. En *Andamio: Revista de Didáctica de la Historia*, nº 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2009. MARCO DE LA EVALUACIÓN*. MADRID: Instituto de Evaluación.
- MOLINA, S. (2015). IDENTIDADES COLECTIVAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES ACTUALES. EN LIMA, L. & PERNAS, P. (COORD.). *DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. PROBLEMAS Y MÉTODOS*, (pp 223-258), MÉXICO: El Dragón Rojo.
- SANTACANA, J. & LLONCH. (2012). *LA DIDÁCTICA DEL OBJETO EN EL MUSEO*. GIJÓN: Ediciones Trea.
- SANTACANA, J. & MARTINEZ, T. (2013). PATRIMONIO, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN: una reflexión teorica desde la historia. En *Educatio siglo XXI*, vol. 31, nº1. pp 47-60.
- SANATACANA, J.; LÓPEZ, V.; MARTÍNEZ, T. & GREVTSOVA, I. (2015). HACIA UNA PROPUESTA DE MODELOS PATRIMONIALES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. EN *ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y ACCESIBILIDAD. MUSEOS Y PATRIMONIO. EN Y CON TODOS LOS SENTIDOS: hacia la integración social en igualdad (Huesca)*, vol. II.
- SANTACANA, J. & LLONCH. (2015). *EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL Y SU DIDÁCTICA*. GIJÓN: Ediciones Trea.
- SIMÓN, C. Y ECHEÍTA, G. (2013). COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INTENTAR LLEVARLA A LA PRÁCTICA. EN H. RODRÍGUEZ Y L. TORREGO (COORDS). *EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUIDAD Y DERECHO A LA DIFERENCIA. TRANSFORMANDO LA ESCUELA* (pp.33-65). MADRID: Wolters Kluwer España.
- SIMÓN, C., GINÉ, C. Y ECHEITA, G. (2016). ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>



**Educación inclusiva:  
¿de qué estamos hablando?**

Inclusive Education:  
What are we talking about?

**CECILIA SIMÓN RUEDA | GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA**



# Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?

## Inclusive Education:

## What are we talking about?

**CECILIA SIMÓN RUEDA | GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA**

Cecilia Simón Rueda. Universidad Autónoma de Madrid  
cecilia.simon@uam.es

Gerardo Echeita Sarrionandía. Universidad Autónoma de Madrid  
gerardo.echeita@uam.es

*Recepción del artículo: 21-11-2016. Aceptación de su publicación: 15-12-2016*

**RESUMEN.** El objetivo de este artículo es delimitar el significado y sentido de una educación inclusiva, teniendo presente su aplicación a los contextos tanto formales como no formales de enseñanza. Para ello, partiendo de la comprensión de la educación inclusiva como derecho, en un primer momento, se ofrecerá una definición de la misma, de las dimensiones que la configuran, lo que nos facilita un marco de referencia y actuación. Posteriormente se destacarán los valores que la fundamentan. Por último, se analizará su naturaleza dilemática, así como el gran desafío al que nos enfrenta. A lo largo del texto se tratarán de aplicar los diferentes análisis que se realicen al contexto del monográfico.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva, derechos, contextos formales, contextos no formales.

**ABSTRACT.** The objective of this article is to delineate the meaning and sense of inclusive education, taking into account its application in both formal and non-formal educational contexts. Because of that and from the standpoint that inclusive education is a given right, first we will propose a definition of inclusive education and the dimensions with which it is configured, providing us with a framework of reference and course of action. Subsequently, we will highlight the values that underlie this construct. Finally, we will analyze its dilemmatic nature, as well as the great challenge that confronts us. Throughout the text will try to apply the different analyzes to be carried out in the context of this monograph.

**KEYWORDS:** inclusive education, rights, formal context, informal context

## INTRODUCCIÓN

Cuando se nos ofreció la posibilidad de escribir este artículo, lo vivimos como una magnífica oportunidad para tratar de aplicar las reflexiones que, hasta este momento, hemos realizado en torno al tema de educación inclusiva, a su desarrollo en otros contextos diferentes a los que se entienden por “formales”. Por ello, reconociendo

que no somos expertos en el tema de patrimonio y museos, queremos que el lector entienda este texto, precisamente, como un intento de dialogar y compartir nuestras ideas al respecto.

Ciertamente hablaremos de “educación inclusiva”. ¡Cuánto hemos oído este término! Pero ¿todos entendemos lo mismo?

Una de las dificultades que nos encontramos a la hora de delimitar los avances y retrocesos en

la denominada “educación inclusiva”, es el hecho de que no siempre se comparte un mismo significado o, al menos, los principios que la fundamentan. De ahí algunas de las limitaciones y estancamientos que se observan hoy en lo que respecta a la educación inclusiva, tanto en el contexto nacional como internacional (Slee, 2012).

Por ejemplo, considerar que se trata, en esencia, del mismo discurso de *la integración*, pero con una “modernización” del término, o que es una forma de referirse a la *educación especial*, o que está centrada solamente en el alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Todas ellas son creencias erróneas o incompletas que podemos encontrar con cierta frecuencia.

Esta situación de falta de comprensión del término es más preocupante cuando sabemos que uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan, hoy por hoy, los sistemas educativos es el de ser cada vez más inclusivos. ¿Cómo hacerlo si, desde un principio, no compartimos un mismo horizonte?

Es cierto que, como ya hemos señalado en otras ocasiones (Echeita, 2014), estamos ante un concepto en torno al que no disponemos de una única definición consensuada por la comunidad internacional. En todo caso, el interés por disponer de una *definición* o, mejor dicho, de un *marco de referencia* más o menos comprensivo, reside en su utilidad para ayudarnos a la hora de *ponerse en marcha*, para iniciar y sostener los cambios necesarios en todos los sistemas educativos con la finalidad de mejorar su equidad. A continuación, recogeremos, precisamente, estos elementos y destacaremos algunos que, desde nuestro punto de vista, son centrales en dicho marco de referencia.

Con este objetivo, en primer lugar, hablaremos de la inclusión como *derecho* y reflexionaremos en torno a su alcance, tanto en contextos educativos formales como no formales. Posteriormente, ofreceremos al lector una especie de *definición operativa* o marco referencial que pretende recoger las principales dimensiones que, desde nuestro punto de vista, permiten entender la esencia de la educación inclusiva (y actuar en consecuencia) para destacar, en último término, la natura-

leza dilemática de la misma. Acompañaremos estos análisis con algunas reflexiones sobre su aplicación al contexto del monográfico.

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DERECHO

La primera consideración que debemos hacer es la de entender que estamos hablando de una cuestión de *derechos humanos*. Existe un acuerdo internacional inequívoco en torno a que una educación inclusiva es un derecho de todos los alumnos y alumnas. Como señala Blanco (2010), la educación inclusiva hace efectivo el derecho de *todo* el alumnado a educarse en las escuelas de la comunidad, con una educación de calidad que, por ello, respete sus diferentes necesidades e identidades. El propósito es que en los centros escolares se viva e impulse una convivencia en la que el pluralismo, la cooperación y el entendimiento mutuo sean señas de identidad irrenunciables. Llegados a este punto esperamos que el lector esté de acuerdo con que, en el fondo, no deberíamos tener que añadir el adjetivo de *inclusiva* a la hora de hablar de *educación*, pues conlleva el riesgo de entenderla como un determinado “tipo de educación”. Nada más lejos de la verdad. De acuerdo con muchos autores, como Casanova (2011), la educación, para denominarse como tal en una sociedad democrática, necesariamente debería *ser* inclusiva.

Cabría preguntarse también las diferencias, si las hubiera, entre los conceptos de *equidad* e *inclusión* (educación inclusiva) pues, en ocasiones, se interpretan como diferentes y, en otras, como equivalentes. Nosotros creemos que ambos términos responden a miradas o enfoques *complementarios* (Echeita, Martín, Sandoval y Simón, 2016) sobre una misma preocupación, que no es otra que la de garantizar una *enseñanza de calidad* para todos los alumnos y alumnas (Marchesi y Martín, 2014), independientemente de las condiciones sociales, personales, familiares o de origen que configuran la identidad de cada aprendiz. En este sentido, se dice de un sistema educativo que tiene mayor (o menor) equidad, en *función* de las oportunidades (mayores o menores) que

tengan todos los estudiantes para acceder, permanecer y terminar las enseñanzas obligatorias (y no obligatorias, en su caso), con los mejores logros posibles.

En definitiva, un sistema educativo puede *presumir de equidad* cuando los logros escolares (entendidos en su acepción más amplia) no están condicionados, por ejemplo, por factores individuales, familiares, sociales, geográficos o por la propia configuración del sistema educativo en el que aprenden y se desarrollan.

En coherencia con lo dicho, un sistema educativo tendría *poca equidad* (y por ello poca calidad) si deja (o dejara) fuera de las oportunidades de acceder, aprender y participar a algunos alumnos o alumnas. Lamentablemente, eso es lo que ha ocurrido en el pasado y en el presente con algunos estudiantes en particular (como las niñas durante mucho tiempo, gitanos y gitanas hasta nuestros días) y, sobre todo, con el alumnado considerado con *necesidades educativas especiales* (Parrilla, 2002). Muchos de estos últimos han sido durante mucho tiempo considerados “no educables” y solo hasta no hace mucho educables, pero en contextos segregados, especiales. No es de extrañar que, por ello, una de sus reivindicaciones más fuertes haya sido siempre *la inclusión*. Pero como es fácil de entender se trata, en el fondo, de una aspiración que redundará en mejorar *la equidad* de los sistemas educativos. No es este el lugar para extendernos en el hecho de que es cierto también que, siendo miradas complementarias, han tenido desarrollos teóricos y prácticos diferentes.

Hecha esta aclaración, nosotros nos vamos a mover en el paradigma de la educación inclusiva que, como apuntábamos al principio, se ha convertido en la ruta reconocida internacionalmente que se deben marcar los sistemas educativos para mejorar la equidad en la educación (UNESCO, 2008).

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para

personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas.

Lo anterior supone, e insistimos nuevamente en ello, que hablar de educación inclusiva es hablar de *todo el alumnado* y no únicamente de un grupo específico de estudiantes. Bien es cierto también, como acabamos de señalar, que hay determinados grupos de alumnos y alumnas que han sufrido de forma evidente situaciones de clara exclusión, como son los niños y niñas, adolescentes o jóvenes en situación de (*dis*) capacidad (Campoy, 2013).

En el caso de las personas en situación de (*dis*) capacidad, un referente central para la lucha contra la exclusión educativa es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* que, en lo que, respecto a educación, es muy clara en su Art. 24 (UN, 2006). Así, en el *Comentario General* nº 4 sobre el significado del derecho a la educación inclusiva recogido en el mencionado artículo, promovido por el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (UN. CRPD, 2016), la educación inclusiva puede y debe ser entendida como:

- a. Un derecho humano fundamental de todas las personas con discapacidad.
- b. Un medio para alcanzar la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para alcanzar otros derechos humanos.
- c. Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes, respeta su inherente dignidad y reconoce sus necesidades y capacidades para contribuir a la sociedad.
- d. Un proceso que necesita una implicación y un compromiso continuo para eliminar las barreras que impiden el disfrute del derecho a la educación, junto con cambios en las culturas, las políticas y las prácticas

de las escuelas ordinarias, para ajustarse a todos los estudiantes.

Pero hablar de *derechos* supone, necesariamente, trabajar para conseguir las condiciones que hagan posible su disfrute. De lo contrario, lo que se hace *de facto* es negar el ejercicio efectivo del mismo.

Otro aspecto que quisiéramos resaltar, y que consideramos de especial importancia en un monográfico sobre patrimonio y museos como el que aquí nos ocupa, es que cuando se habla de educación inclusiva, no debemos asociarla a un determinado nivel educativo (por ejemplo, las etapas obligatorias) ni a un único contexto como es la *educación formal*.

Es cierto que los principales desarrollos y debates se han producido en relación con los contextos formales de enseñanza. Sin embargo, como recoge la UNESCO (2005), la educación inclusiva también debe hacerse extensiva a otros contextos como son los denominados no formales e informales (Asensio, 2015).

(La educación inclusiva) ...implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en **entornos formales como no formales de la educación**. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo **transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje**, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no

como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p. 13 y 15, la negrita es nuestra).

En cualquier caso, lo importante y a la vez complejo en el avance hacia un sistema educativo más inclusivo es el hecho de que, como se recoge en los textos anteriores y en otros (UN.CRPS, 2016; UNESCO, 2016), lo que se precisa es un cambio sistémico. Se trata, en definitiva, de una *opción de valor* (igualdad, respeto y reconocimiento de la diversidad) que aspira a impregnar y reorientar *todos los elementos y procesos educativos no formales o formales*. Una reflexión y un principio que ha de trasladarse a todos aquellos aspectos que configuran “otros entornos de aprendizaje”, como son los relacionados con el foco de análisis de este monográfico. En el caso de la educación formal estaríamos hablando, por ejemplo, de cambios que van desde la financiación y ordenación al currículo y la formación inicial del profesorado, pasando por las medidas de supervisión, desarrollo e innovación y terminando, obviamente, por las normas que articulan cualquier sistema educativo reglado (Simón y Echeita, 2013).

## EDUCACIÓN INCLUSIVA: EJES DE REFERENCIA PARA UN PROCESO COMPLEJO Y DILEMÁTICO

Como hemos señalado al comienzo, si bien no disponemos de una definición plenamente consensuada, lo que sí encontramos son un conjunto de dimensiones que, de una u otra forma, aparecen en diferentes formulaciones respecto a *qué es o de qué hablamos* cuando nos referimos a educación inclusiva.

Nosotros hemos hecho propia la propuesta que nos han ofrecido Ainscow, Booth y Dyson (2006), al entender la educación inclusiva como un *proceso* sostenible encaminado a promover reformas en los *sistemas educativos* y mejoras educativas en *las culturas y las políticas* escolares, así como innovaciones en *las prácticas* de aula, dirigidas a articular con equidad (para todo el alumnado)

las oportunidades de estar, participar y aprender en los centros escolares ordinarios, esto es, allí donde hasta la fecha se educa a la mayoría del alumnado (pero todavía no a *todos*).

Esta empresa colectiva, tiene a sus espaldas dos tareas irrenunciables: reconocer las múltiples *barreras* que existen actualmente en los sistemas, las culturas, políticas y prácticas educativas (derivadas de una historia de inequidad y exclusión de los sistemas educativos conocidos), para transformarlas en *facilitadores*, en esos mismos planos, de una acción educativa con capacidad para ajustarse a la diversidad del alumnado y responder con equidad a sus necesidades educativas y aspiraciones.

Permítannos analizar brevemente los cuatro elementos centrales e interrelacionados de este *marco referencial* y que, en su conjunto, nos acercan a la comprensión del significado y alcance de la educación inclusiva (para un desarrollo más amplio ver Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). A nuestro entender, estos elementos o dimensiones son igualmente relevantes en los contextos tanto formales como no formales y, por lo tanto, de especial relevancia para reflexionar sobre cómo promover *experiencias educativas inclusivas* en ámbitos como el ocio, la cultura (por ejemplo, museos<sup>1</sup>) o el deporte:

- *La inclusión es un proceso*: la inclusión no es una *meta* que se pueda alcanzar sino, que debe entenderse como un continuo proceso de revisión (de las barreras existentes) y mejora, una tarea *sin fin*. Como recoge la UNESCO (2005, 2016), es entender “la diferencia como algo positivo, es aprender a vivir y aprender de la diferencia, percibir la diversidad no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer los entornos de aprendizaje”.

No está de más preguntarse entonces cuándo y en qué sentido podemos decir que un centro escolar (un museo, también) es *inclusivo*.

<sup>1</sup> Para una discusión más amplia de este punto, ver el capítulo “Inclusión en Patrimonio y Museos: Más allá de la dignidad y la accesibilidad”. Nota del editor.

En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos. (Booth y Ainscow, 2015, p.31)

- *La inclusión se refiere a la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes*: en este marco, “*presencia*” se refiere al lugar en el que se escolariza a los alumnos y alumnas. Sin ser lo definitorio, los sitios son importantes y deben permitir acceder a una educación en igualdad de condiciones que al resto del alumnado. “*Aprendizaje*” se entiende como la preocupación por que todos los alumnos y alumnas de la escuela tengan el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada etapa educativa. Tiene que ver, por ello, con su éxito académico. En este contexto, es importante resaltar una idea de éxito más amplia y comprensiva que la vinculada al logro de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, que las administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares. Por su parte, la “*participación*” se relaciona con la calidad de las experiencias en el centro escolar. Se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y alumna. Hace alusión a la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (como las relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo

con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo. (Booth, 2006, p 25)

Esto se vincula también con la importancia de incorporar procesos para escuchar “las voces” de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones (Sandoval, 2011), pero también las de otros miembros de la comunidad educativa como son las familias (Simón, Giné y Echeita, 2016).

En este sentido, sin ser expertos en el tema, como hemos aclarado desde el principio, las reflexiones que cabría realizar vinculadas al contexto hacia el que se dirige este monográfico podrían girar en torno a aspectos como: ¿hasta qué punto se garantiza en todos estos espacios la accesibilidad no solo física, sino también cognitiva? (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014). En relación con lo anterior, ¿hasta qué punto se tienen en cuenta los planteamientos del *diseño universal para el aprendizaje y la enseñanza*, que implican pensar de forma previa en todos los potenciales “usuarios” teniendo en cuenta, por ejemplo, las diferentes formas de percibir, recibir o comprender la información, captar el interés, implicar en la actividad, etc.?, ¿hasta qué punto se reproducen esquemas “tradicionales” en los que se diseñan actividades “para unos pocos” o “para una mayoría” dejando fuera a otras personas?, ¿hasta qué punto se garantiza una plena participación de todas las personas?, etc.

- Mejorar la educación inclusiva es consustancial a la *identificación y eliminación de barreras*: el concepto de *barreras* hace referencia al conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas de un centro escolar. Estas barreras se pueden encontrar en los diferentes planos que conforman el centro escolar, es decir, en las culturas, en las políticas y en las prácticas escolares.

Ello requiere entender que, como parte del proceso hacia la construcción de centros cada vez más inclusivos, es necesario recoger, ordenar y evaluar evidencias de diferente tipo para poner en marcha proyectos de mejora e innovación escolar encaminados a eliminar dichas barreras (Ainscow, 2011). Evidentemente tales barreras no aparecen *por azar*, sino como expresión práctica de determinadas concepciones y valores hacia la diversidad (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).

- La educación inclusiva implica una *preocupación particular por los grupos de aprendices en mayor riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar*. Sin olvidar que la *inclusión educativa se refiere a todos los alumnos y alumnas* de un centro, también dirige su mirada de forma particular a los alumnos y alumnas más vulnerables para introducir los pasos necesarios que aseguren, cuando sea necesario, su presencia, aprendizaje y participación.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

En los contextos educativos no formales puede haber y de hecho hay *barreras isomorfas* a las que existen en los centros educativos. Pero también es cierto que aquellos tienen características (facilitadores) que los hacen ser, potencialmente, muy inclusivos. Analizar y aprender de algunas experiencias de educación no formal inclusivas puede ayudarnos a reflexionar sobre la concreción de las dimensiones anteriores (presencia, aprendizaje y participación) al contexto de museos y patrimonio.

Tal es el caso de la experiencia que muestra Calderón (2012). El autor se sirve de la vivencia de Rafael (un joven músico con Síndrome de Down<sup>2</sup>) en una agrupación musical, que se convirtió en su fuente principal de aprendizaje.

<sup>2</sup> Primera persona con SD que adquiere el título superior de música. Ver el documental: “Yo soy una más. Notas a contratiempo”

<https://www.youtube.com/watch?v=9QP6aTdkbK4>

El autor destaca cinco claves que han conducido a la experiencia de éxito de Rafael y que, por lo tanto, han facilitado un proceso educativo que considera inclusivo:

- *La organización*: una característica importante de la agrupación musical es su heterogeneidad, la diversidad de personas que participan en la misma. De hecho, las relaciones interpersonales no se ven restringidas por factores como la edad o el nivel de destreza alcanzado. Cada persona es importante para el desarrollo del grupo, “cada instrumento cumple una función para un todo y en el que ninguno es prescindible... Esto es lo que Rafael pone de manifiesto cuando dice <<Me siento agrupado>>” (Calderón, 2012, p.64). Esta experiencia, como señala el autor, rompe el prejuicio que a veces existe en torno a que los grupos, cuando son heterogéneos, entorpecen las actividades o “bajan el nivel”.
- *La motivación hacia el aprendizaje*: la motivación es intrínseca y se ve facilitada por su carácter opcional y práctico, el interés radica en formar a músicos que sientan lo que hacen, el aprendizaje y la convivencia se plantean como algo que se construye y en donde cada músico está implicado, es importante el carácter extraordinario de algunas actividades (conciertos, salidas, grabaciones...), las relaciones sociales no se desvinculan de la actividad educativa y se logran resultados específicos relevantes (que se traducen en mejoras personales, reconocimiento social y oportunidades para disfrutar de actividades de ocio, producciones musicales, etc.). Por tanto, la finalidad no es obtener una determinada calificación.
- *El modelo de aprendizaje*: se construyen significados por muy diversas vías, pero fundamentalmente se promueve a través de la experimentación, la reflexión y la comunicación. El alto grado de participación que implica hace que se sienta el aprendizaje como algo propio.

- El *papel que juegan en su propio aprendizaje* que les resitúa en el mundo; en este contexto cada persona *tiene control de su aprendizaje, se responsabiliza del mismo*, a la vez que se trata de aprendizajes que le proporcionan una alta autoestima y contribuyen a romper estereotipos y estigmas.
- La *confianza de los profesionales* en las personas a las que enseñan y en sus capacidades.

La ambiciosa meta de una educación más inclusiva, sea en el contexto que fuere, no cabe en los estrechos y rígidos moldes educativos que hemos conocido hasta la fecha, tanto en el ámbito de “lo formal” como de “lo no formal”. El museo únicamente de “*mírame y no me toques*”, por ejemplo, está cada vez más fuera de lugar en una sociedad que reconoce el derecho de todos sus ciudadanos y ciudadanas a acceder, aprender y disfrutar de los bienes culturales. Por lo tanto, el cambio y la mejora son necesarios *sí o sí*. El ejemplo anterior de Rafael es solo uno de entre los muchos con capacidad para *inspirarnos* a la hora de trasladar sus valores y prácticas a otros contextos, siempre y cuando estemos convencidos de que ello es *justo y necesario*. Una reflexión que conecta con el penúltimo aporte que quisiéramos hacer en este texto<sup>3</sup>.

## UNA CUESTIÓN DE VALORES

La educación inclusiva no es una innovación educativa más; es una cuestión de valores y principios éticos, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes.

...cada vez más he destacado una visión de la inclusión como un enfoque de principios respecto a la educación y la sociedad, como la tarea de convertir valores específicos en acciones. Si las acciones que fomentan la inclu-

<sup>3</sup> Para una amplia revisión de experiencias de accesibilidad / inclusión en museos, ver el capítulo “Una revisión sobre accesibilidad e inclusión en Museos y Patrimonio”. Nota del editor.

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegría
Derechos	No – Violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
Valor		

Tabla 1. Valores inclusivos. Fuente: Tomado de Booth y Ainscow (2015, p. 26)

sión no están relacionadas con valores muy enraizados es posible que representen una moda o sean la representación de un ánimo de mostrar conformidad. (Booth, 2006, p. 213)

¿De qué valores estamos hablando? Precisamente este aspecto ha sido la referencia a partir de la que se ha realizado la revisión de la *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* de Booth y Ainscow (2015) (para una descripción de este instrumento ver Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015). En la Tabla 1, se recogen los valores que, de acuerdo con los mencionados autores, fundamentan y caracterizan a una educación inclusiva.

Todos los valores son necesarios para el desarrollo de una educación inclusiva, pero cinco de ellos - igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad - pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas (Booth y Ainscow, 2015).

En este sentido, una pregunta pertinente sería ¿qué valores son los que impregnan las decisiones que se toman en temas como diversidad, patrimonio y museos?

## DILEMAS Y DESAFÍOS

Esta aspiración a una educación inclusiva, que responda al derecho que tienen todas las personas es, por su naturaleza o carácter, una *cuestión*

*dilemática* (Norwich, 2008). Su puesta en acción nos enfrenta continuamente a una toma de decisiones que son controvertidas. Como tal dilema, las posturas o argumentos en juego tienen tanto aspectos positivos como negativos, dependiendo del punto de vista desde el que se analicen, pues lo que beneficia y favorece a algunos, puede ser menos relevante, interesante, importante... para otros. Aprender a enfrentar estos dilemas, para que su resolución sea justa y no favorezca siempre y en todo momento simplemente a la mayoría (como único criterio para dirimir los dilemas), es estratégico y urgente.

Desarrollar políticas y prácticas plenamente inclusivas, en cualquier contexto, es una tarea compleja y difícil, cargada de dilemas, controversias y emociones contrapuestas. Alguien podría decir, con razón, que *es un gran “problema”* o que crea muchos “problemas” a los responsables de hacerla efectiva.

Nosotros preferimos verla como *un gran desafío*; ciertamente como una situación problemática, pero que no por ello vamos a dejar de afrontar y que, en todo caso, nos obliga a tomar postura, a interrogarnos sobre nuestros valores y a actuar. Es, además, una oportunidad de oro para tomar conciencia de lo que podemos y debemos mejorar.

La plena inclusión no crea estos problemas, sino que muestra dónde están los problemas. Los alumnos y alumnas (más vulnerables) que se sitúan en los límites del actual sistema (que desafían su *gramática escolar*), nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de

este. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar una adecuada y justa respuesta a las necesidades de todos y todas (Sapon-Shevin, 1996, p. 35. Los añadidos entre paréntesis son nuestros).

Esperamos haber podido ofrecer al lector un *marco de referencia* sobre el significado y alcance de la educación inclusiva que le permita valorar qué planteamientos, qué formas de trabajar y responder a la diversidad, se acercan más al criterio de políticas y prácticas con equidad. Ciertamente, el proceso a través del cual el discurso de la diversidad llegue a impregnar la educación constituye un verdadero reto, *un desafío de gran envergadura*, pues requiere de un compromiso real de todos los implicados en el ámbito educativo, que implica trabajar desde distintas esferas, desde las disciplinas que fundamentan teóricamente las prácticas educativas, desde los responsables de la gestión política educativa, desde el trabajo colectivo de equipos y grupos profesionales, familias y comunidad (Simón *et al.*, 2016) y, también, desde la investigación que analiza y evalúa lo que entre todos los implicados se está desarrollando en la práctica (Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014).

Parafraseando a Nietzsche cuando decía que “*el que tiene un por qué, puede soportar cualquier cómo*”, tal vez la razón última para hacer frente a ese desafío es, como insiste Ballard (2013), preguntarnos en qué tipo de sociedad queremos vivir; si queremos vivir juntos y cómo queremos hacerlo y qué mundo estamos dispuestos a dejar para las generaciones futuras. A este respecto apostar por la inclusión es apostar por una sociedad más sostenible y con mayor justicia social.

## REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2011). RESPONDING TO THE CHALLENGE OF EQUITY WITHIN EDUCATION SYSTEMS. *AULA*, 17, 73-87.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *IMPROVING SCHOOLS, DEVELOPING INCLUSION*. LONDRES: Routledge.
- ASENSIO, M. (2015). EL APRENDIZAJE NATURAL, LA MEJOR VÍA DE ACERCARSE AL PATRIMONIO. *REVISTA EDUCATIO SIGLO XXI*, 33, 1, 55-82.
- BALLARD, K. (2013). THINKING IN ANOTHER WAY: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- BELINCHÓN, M., CASAS, S., DÍEZ, C. Y TAMARIT, J. (2014). *ACCESIBILIDAD COGNITIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS*. MADRID: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BLANCO, R. (2010), (COORD.) MONOGRÁFICO: El derecho de todos a una educación de calidad *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153. Recuperado de [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista\\_Inclusiva\\_Vol4\\_N%C2%B02.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf)
- BOOTH, T. (2006). MANTENIENDO EL FUTURO CON VIDA; CONVIRTIENDO LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN EN ACCIONES. EN M.A. VERDUGO Y F.B. JORDÁN DE URRÍES (COORDS.), *ROMPIENDO INERCIAS. CLAVES PARA AVANZAR. VI JORNADAS CIENTÍFICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD* (PP. 211-217). SALAMANCA: Amarú.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2015). GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES*. MADRID: OEI/ FUEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.rev.). Bristol: CSIE]
- BOOTH, T., SIMÓN, C., SANDOVAL, M., ECHEITA, G. Y MUÑOZ, Y. (2015). GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *PROMOVIENDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN*

- LAS ESCUELAS: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.  
Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>
- CALDERÓN, I. (2012). "AHÍ ME SIENTO AGRUPADO". CINCO CLAVES INCLUSIVAS DE LA EXPERIENCIA DE UN MÚSICO CON SÍNDROME DE DOWN. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 195, 63-66.
- CAMPOY, I. (2013). *ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA*. MADRID: UNICEF.
- CASANOVA, M.A. (2011). *EDUCACIÓN INCLUSIVA: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ECHEITA, G. (2014). *EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN O EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES* (3ªED). MADRID: Narcea.
- ECHEITA, G., MARTÍN, E., SANDOVAL, M. Y SIMÓN, C. (2016). MIRADAS COMPLEMENTARIAS SOBRE UNA REALIDAD COMPLEJA. EN *CURSO MOOC EQUIDAD, INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD*. MADRID: UAM. Recuperado de <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x-0>
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ, M. Y URBINA, C. (2013). EDUCACIÓN INCLUSIVA. SISTEMAS DE REFERENCIA, COORDENADAS Y VÓRTICES DE UN PROCESO DILEMÁTICO. EN M.A. VERDUGO Y R. SCHALOCK (COORD.). *DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. MANUAL PARA LA DOCENCIA*. (PP. 307-328). SALAMANCA: Amaru.
- ECHEITA, G., MUÑOZ, Y., SANDOVAL, M. Y SIMÓN, C. (2014) REFLEXIONANDO EN VOZ ALTA SOBRE EL SENTIDO Y ALGUNOS SABERES PROPORCIONADOS POR LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA*, 8(2), 25-48. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.RINACE.NET/RLEI/NUMEROS/VOL8-NUM2/ART1.PDF](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf)
- ECHEITA, G., SIMÓN, C. SANDOVAL, M., Y MONARCA, H. (2013). *CÓMO FOMENTAR LAS REDES NATURALES DE APOYO EN EL MARCO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (2014). *CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE CRISIS*. MADRID: Alianza Editorial.
- NORWICH, B. (2008). DILEMMAS OF DIFFERENCE, INCLUSION AND DISABILITY: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- PARRILLA, A. (2002). ACERCA DEL ORIGEN Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, NÚM. 327, 11-29.
- SANDOVAL, M. (2011). APRENDIENDO DE LAS VOCES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA INCLUSIVA *REICE, REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN*. 9 (4). RECUPERADO DE: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>
- SAPON-SHEVIN, M. (1996) FULL INCLUSION AS DISCLOSING TABLET: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- SIMÓN, C. Y ECHEITA, G. (2013). COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INTENTAR LLEVARLA A LA PRÁCTICA. EN H. RODRÍGUEZ Y L. TORREGO (COORDS). *EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUIDAD Y DERECHO A LA DIFERENCIA. TRANSFORMANDO LA ESCUELA* (PP.33-65). MADRID: Wolters Kluwer España.
- SIMÓN, C., GINÉ, C. Y ECHEITA, G. (2016). ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>
- SLEE, R. (2012). *LA ESCUELA EXTRAORDINARIA. EXCLUSIÓN, ESCOLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA*. MADRID: Morata
- UN (2006). *CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. RECUPERADO DE: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- UN. CRPD (2016). *GENERAL COMMENT N°4 (2016). ARTICLE 24: Right to inclusive*

- education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>
- UNESCO (2005). *GUIDELINES FOR INCLUSION: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de [HTTP://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO (2016). *TRAINING TOOLS FOR CURRICULUM DEVELOPMENT. REACHING OUT TO ALL LEARNERS: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf)



**Inclusión en Patrimonio y Museos:  
más allá de la dignidad y la accesibilidad**

Inclusive Heritage and Inclusive Museums:

Beyond Dignity and Accessibility

**MIKEL ASENSIO BROUARD | JOAN SANTACANA MESTRE | OLAIA FONTAL MERILLAS**



# Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad

## Inclusive Heritage and Inclusive Museums: Beyond Dignity and Accessibility

**MIKEL ASENSIO BROUARD | JOAN SANTACANA MESTRE | OLAIA FONTAL MERILLAS**

Mikel Asensio Brouard. Universidad Autónoma de Madrid  
mikel.asensio@uam.es

Joan Santacana Mestre. Universitat de Barcelona  
jsantacana@ub.edu

Olaia Fontal Merillas. Universidad de Valladolid  
ofontal@mpc.uva.es

*Recepción del artículo: 24-11-2016. Aceptación de su publicación: 23-12-2016*

**RESUMEN.** El artículo que aparece a continuación es la presentación de una investigación dedicada a la inclusión en patrimonio y museos, de los equipos de Joan Santacana (Universitat de Barcelona), Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid) & Olaia Fontal (Universidad de Valladolid), financiada por el programa RecerCaixa. El artículo revisa algunos supuestos y conceptos, explicar a grandes rasgos la estrategia de investigación y derivar a otros artículos donde se puede encontrar los resultados de dicha investigación. A nivel conceptual, la inclusión supone un importante cambio de mentalidad respecto a la posición anterior centrada en la discapacidad y las necesidades especiales. A nivel de investigación, se defiende que el estudio de la inclusión precisa de metodologías cuantitativas y cualitativas diversas, que incluya aspectos teóricos y aplicados, y el análisis de la intervención, incluyendo la revisión de las mentalidades y los valores desde la que se planifica dicha investigación y dicha intervención.

**PALABRAS CLAVE:** museología, inclusión, accesibilidad, patrimonio inclusivo, aprendizaje informal

**ABSTRACT.** The article below is the presentation of a research dedicated to the inclusion in heritage and museums, developed by teams of Joan Santacana (University of Barcelona), Mikel Asensio (Autonomous University of Madrid) & Olaia Fontal (University of Valladolid), and sponsored by the program RecerCaixa from the La Caixa Foundation. The article reviews some assumptions and concepts, explain roughly the research strategy and refer to other articles where you can find the results of that investigation. At a conceptual level, inclusion is an important change of mentality from the previous position centered on disability and special needs. At the research level, it is argued that the study of inclusion requires various quantitative and qualitative methodologies, including theoretical and applied aspects, and analysis of the intervention, including the revision of attitudes and values from which it is planned that research and such intervention.

**KEYWORDS:** museology, inclusion, accessibility, inclusive heritage, informal learning

## INTRODUCCIÓN

En general, hablamos de “exclusión social” en la medida en que grupos de una sociedad se tornan desposeídos o marginados en el uso de sus derechos respecto a un servicio social determinado, sea social, cultural o económico. Aplicándolo al ámbito del patrimonio y de los museos (Sandell, 2012), se daría un fenómeno de exclusión en la medida en que una persona, perteneciente o no a un colectivo más o menos amplio, se viera desposeído o marginado de su derecho a disfrutar de las funciones que provee el bien cultural en la misma medida de satisfacción del resto de los ciudadanos. ¿Cuál debería ser el papel del patrimonio y los museos ante un reto tan amplio y tan cambiante como el de la exclusión social y las políticas de inclusión? ¿Se precisa un nuevo concepto de museo para dar respuesta a este tipo de problemas? ¿Cuáles deben ser los actores y las acciones para desarrollar políticas que desarrollen prácticas eficientemente inclusivas? ¿son este concepto, actores y acciones similares en el ámbito formal y en el informal (aún muy escasamente estudiado y planteado)?

Como queda claramente reflejado en el manual de Espinosa y Bonmatí (2013), la inclusión es un ámbito complejo, con una frontera demasiado porosa con la noción de accesibilidad, en la que incluso los profesionales manejan habitualmente muchas ideas controvertidas que provienen de lecturas erróneas de la realidad, muchas de ellas de carácter ideológico, otras provenientes de mentalidades antiguas de los profesionales y, por último, muchas enmascaradas en falsas justificaciones economicistas. Schallock & Verdugo (2013) proponen 9 estrategias de cambio necesarias para avanzar en el tema de inclusión: nuevos estilos de pensamiento en sistemas integrados; resultados personales y organizacionales basados en indicadores; equipos de alto rendimiento; sistemas de apoyo; prácticas basadas en la evidencia; sistemas de evaluación; crear valor mediante la innovación; vencer la resistencia al cambio. Aunque nacidas en el ámbito de la educación, su aplicación al patrimonio sería casi mimética.

El artículo que aparece a continuación es la presentación de una investigación dedicada a la

inclusión en patrimonio y museos, de los equipos de Joan Santacana (Universidad de Barcelona), Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid) & Olaia Fontal (Universidad de Valladolid), financiada por el programa RecerCaixa. El artículo revisa algunos supuestos y conceptos, explicar a grandes rasgos la estrategia de investigación y derivar a otros artículos donde se puede encontrar los resultados de dicha investigación.

## MUSEOS SENSIBLES A LOS DERECHOS DEL CIUDADANO

La sociedad tiene cada vez una visión más exigente de los museos. Una posición pareja a nuestra exigencia cada vez más consciente de nuestros derechos. Los museos, como el resto de las instituciones que ofrecen servicios a la ciudadanía, se han ido enfrentando gradualmente a una complejidad progresiva de sus funciones, así como a un aumento en la exigencia de la calidad de sus servicios. La evolución de la sociedad posmoderna, en la que los ciudadanos van conquistando niveles más altos de participación, hace que aumente la conciencia universal para ejercer más derechos de una manera más satisfactoria, haciendo explícitos los viejos valores revolucionarios que pasan así del reconocimiento formal a un ejercicio efectivo. Tal como expresa María Luisa Salas, ex-presidenta del tribunal constitucional: “no puede olvidarse que la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad” (Lorenzo & Cayo, 2007). La ciudadanía debemos exigir no solo el reconocimiento formal sino el “ejercicio natural” de los derechos. Las instituciones nos deben facilitar nuestros derechos, de modo que su recibimiento no se convierta en una batalla legal, ni siquiera en obligarnos a pasar por la tensa situación de la exigencia de su cumplimiento. Si una persona llega a la puerta del museo, no debería tener que esperar a que le indiquen cuál es el recorrido para acceder sin escaleras, una familia con un bebé debería tener un espacio de lactancia o todo visitante debería tener derecho a que se le explique el mensaje expositivo de manera asequible y agradable, y toda persona de cualquier sen-

sibilidad recibir una versión del pasado sensible a otras interpretaciones de hechos controvertidos.

El concepto de museo (y el de museología) se ha ido así enriqueciendo y dando respuesta a las tendencias de época (Weil, 2002), mucho más allá de las modas de las etiquetas que lo adjetivan durante tiempos fugaces (Santacana & Hernández, 2006). En este caso sería la de museos sociales, igual de caduca que la de nueva museología (Rivière, 1993), o igual de redundante que el de museo accesible (como apuntaba más arriba María Luisa Salas, si algo no es accesible no existe).



Figura 1: Santiago Fretes, 10 años. Fuente: [http://deportes.elpais.com/deportes/2016/05/23/actualidad/1464019804\\_166149.html](http://deportes.elpais.com/deportes/2016/05/23/actualidad/1464019804_166149.html)

La accesibilidad sería así un derecho básico, y por tanto debería asegurarse institucionalmente lo que ha dado en llamarse el eje de accesibilidad (Asís, 2016), a saber: el diseño universal, las medidas de accesibilidad y los ajustes razonables. En términos generales, se propone asegurar la accesibilidad mediante el desarrollo del diseño universal, aplicable a todas las personas sin necesidad de apoyos específicos. Algo controvertido, ya que una parte muy importante de profesio-

nales en pro de la accesibilidad siguen defendiendo prioritariamente los apoyos asociados, en muchas ocasiones por tipologías de diversidad, y que además tratan por todos los medios de que se aprueben normas y normativas que aseguren por ley unos apoyos concretos. El coste de este planteamiento ha obligado al diseño universal a admitir el adjetivo necesario de “ajustes razonables”. Este modelo, que se aplica a ámbitos tan diversos como la justicia, la educación, la sanidad, o el mundo del trabajo, se debería aplicar igualmente al patrimonio, y tiene como base la llamada Convención de Nueva York (2006), ratificada por la jefatura del estado (BOE, 21-03-2008, nº96, pp20648-20659). La adecuación del diseño universal peca de ‘practicista’, y centrada en los apoyos, demasiado preocupada en las adaptaciones concretas y en generar normativas de referencia, sin reflexionar sobre si realmente ese diseño tiene una base ergonómica basada en procesos básicos, tanto en diseños analógicos como digitales (Asensio & Asenjo, 2011). A nivel teórico debería citarse que desde la psicología del diseño se llevan ya muchos años trabajando desde el enfoque del diseño desde la persona o desde el usuario (*‘human centered design’* o *‘user experience design’*; Norman, 2013, 2016). El cambio de perspectiva es el énfasis en mejorar el diseño a partir de *‘affordances’* amplificadoras dentro de una teoría general del andamiaje de empoderamiento cognitivo, “encorporizado” (*‘embodied’*) y emocional.

Hay una diferencia notable entre la accesibilidad basada en un diseño universal concebido a partir de las tipologías de problemas y el diseño centrado en la persona (por ejemplo, hace ya muchos años que reclamábamos un diseño desde el receptor de la obra de arte; Asensio & Pol, 1997). El primero se realiza a base de demandas parciales, de recortes o retales, que terminan por perder la visión de conjunto y la importancia de la globalidad. El diseño centrado en la persona no pierde de vista los procesos sobre los que se debe asentar el diseño (Casner, Hutchins & Norman, 2016). Un ejemplo claro es el problema de los textos en las exposiciones y la errónea solución de la lectura fácil (propuesta desde la accesibilidad)

frente a una reflexión más amplia y adecuada hecha desde los procesos de diseño desde el usuario (por ejemplo, Serrell, 2015). Otro ejemplo sería la ingenuidad de pensar que los problemas de recorridos de los museos son un problema de señalética o de apoyos no visuales, o que los problemas de comprensión de los interactivos de los museos de ciencias son básicamente problemas de accesibilidad física o los problemas de manejo de la realidad aumentada un problema perceptivo (ver Asensio et al., 2014). No es momento ahora de profundizar en estas áreas, pero queden, como aviso para navegantes, apuntes de temas sobre los que habrá que volver.

## **COMPLEJIDAD, HOMOGENEIDAD, HETEROGENEIDAD, IGUALDAD Y DIVERSIDAD**

Nos guste o nos disguste, una de nuestros mayores esfuerzos como seres humanos consiste en la reducción de la complejidad. Como nos recordaba recientemente el profesor Joan Subirats en unas jornadas en el Museu Marítim, nuestro entorno es (¿cada vez más?) complejo. La solución simple hacia un problema o problemática complejos suele ser la de dar una respuesta homogénea, igual para todo el mundo. Históricamente la homogeneidad ha ido de la mano de la igualdad. Sin embargo, no está claro que la homogeneidad sea la mejor opción, ni siquiera que la igualdad lo sea. Podría resultar superfluo recordar que los retos complejos precisan de estrategias complejas, si no fuera porque socialmente cuesta reconocer que la pauta humana es la diversidad y no la igualdad. Hablar por ejemplo de los mayores como si fueran un grupo homogéneo puede estar bien para los chistes, pero no para un discurso serio. El problema es que se ha asociado injustamente homogeneidad con igualdad y heterogeneidad con desigualdad, de modo que cuando queremos incluir la diversidad, lo identificamos con el segundo par y no con el primero, generando un nuevo binomio, heterogeneidad – diversidad, claramente injusto, y que ha dado lugar a un rechazo de la diversidad como una posición

“injusta”, por ser contraria a la igualdad, como paradigma de la justicia social.

Hay que romper el reduccionismo homogeneidad-igualdad-justicia social frente a la heterogeneidad-diversidad-injusticia. Cuando existe diversidad, la insistencia ciega en la igualdad solo puede provocar falta de equidad.

Resumamos lo que vamos viendo hasta ahora. La diversidad es un principio. La accesibilidad es un derecho. El medio debería ser un diseño centrado en la persona, a la vez universal y situado, donde la racionalidad debe aplicarse no solo al diseño, sino también a las recomendaciones, y tener mucho cuidado con establecer directrices normativas que terminan volviéndose en contra de la propia persona y de la propia diversidad (Guilarte, 2016). Sin embargo, puede existir accesibilidad sin inclusión. La inclusión es un posicionamiento más amplio, una sensibilidad, una filosofía (en el mundo de los museos diríamos que forma parte de la visión); es por tanto una filosofía en tanto discurso global, que termina provocando una cultura que debe impregnar toda la acción y la toma de decisiones, y que debe plasmarse en una mentalidad integrada en los profesionales y los colectivos implicados y en sus prácticas. La inclusión es un proceso (nunca un producto), por tanto, gradual y progresivo, de aproximaciones sucesivas (se suele advertir de que no es una meta porque nunca se alcanza), donde el espíritu crítico es fundamental para mantener las alertas, y que debe aterrizar en evidencias e indicadores concretos dentro de mecanismos explícitos de evaluación, un tema complicado en el caso de museos inclusivos (ver una reflexión reciente en Asensio & Martín, 2014).

Frente al modelo de accesibilidad, la inclusión precisaría de un modelo de reflexión mucho más abierto, no ‘dirigista’, ni mucho menos impositivo, sino algo más sugerente y diversificado, en el que se confíe plenamente en la riqueza de la diversidad, y en sus capas sucesivas, como la garantía para acercarse a la diversidad centrada en la persona. Los ámbitos educativo y cultural comparten una parte importante del camino y deberíamos aprovecharnos mutuamente de sus logros y avances (Echeita et al., 2016; Simón et al., 2016).



Figura 2: Escalera de Hart (sobre la versión clásica de Sherry Arnstein).

## ¿QUÉ ES EL MUSEO Y EL PATRIMONIO INCLUSIVO?

Los museos, y en general todas las instituciones relacionadas con la conservación y gestión del patrimonio, están comenzando a enfrentarse a un cambio de mentalidad respecto a su propia ubicación en el seno de la sociedad, a las funciones que ofrecer al ciudadano y a las sensibilidades con que debe encarar este servicio. De unas instituciones centradas en la conservación e investigación de las colecciones estamos evolucionando, progresiva y aún parcialmente, a unos espacios de participación y re-significación en la co-creación de mensajes culturales (ver una reflexión sobre esta evolución en Asensio & Pol, 2017); sin perder de vista que en museología el objeto es el objeto (Santacana & Llonch, 2012), pero yendo más allá del objeto (Santacana & Llonch, 2015).

En patrimonio y museos estamos acostumbrados a distinguir entre visión y misión institucionales, lo cuál es muy útil en a reflexión que nos ocupa, ya que nos puede permitir a aclarar la diferencia entre accesibilidad e inclusión. La accesibilidad forma parte de la misión y los objetivos

de una institución. La inclusión formaría parte de su visión, lo mismo que una posición activa en la generación de conocimiento, la actitud decidida hacia la generación de recursos, o un concepto comprometido de sostenibilidad. La inclusión es una sensibilidad, una toma de postura ideológica. Un museo inclusivo sería aquél que tiene la sensibilidad pro-activa a favor de la diversidad en todos sus órdenes de actuación (patrimonio, colecciones y sus mensajes; funciones, participantes y programas públicos y educativos; gestión de los recursos humanos, de los recursos muebles e inmuebles y de los recursos económicos).

La accesibilidad no garantiza la inclusión, si analizamos las prácticas accesibles vemos que una gran cantidad de ellas generan falsa inclusión. Si aplicáramos la escalera de Hart (1992) a las experiencias que se están haciendo en el patrimonio, nos encontraríamos con que la mayoría de ellas caerían en los tres primeros peldaños, en el tramo llamado de no-participación.

No nos referimos aquí a malas prácticas (aunque demasiado extendidas) en donde se llena el museo con los miembros de una determinada

asociación para que unos y otros se saquen la foto (peldaño 1), sino, lo que nos parece más grave, a muchas de las prácticas que caerían en los peldaños 2 y 3, en los que la participación es meramente simbólica, donde se desarrollan acciones un día determinado, sin continuidad en el tiempo, sin cambio de mentalidad de la institución, sin realizar ajustes en el resto de la institución, o sin evaluación (se pide opinión sin más). Una gran cantidad de las actividades de accesibilidad se realizan de manera segregada, se convocan solo para un tipo de personas diversas, se perfila el llamamiento y se diseña sin inclusión de otros tipos de personas. Estas actividades de falsa inclusión tienen varias consecuencias negativas, pero la más importante es que son excluyentes y transmiten a los asistentes que su acercamiento al patrimonio tiene que realizarse cuando se les organiza una actividad específica y adaptada a su perfil. Preguntada una de las madres por si había vuelto al museo en el último año tras una de estas actividades, la madre reflejaba perfectamente este espíritu cuando decía, “¡Ah! ¿Habéis vuelto a montar algo para nosotros?”. La falsa inclusión no genera fidelización más que para en el mejor de los casos, actividades segregadas.

Muchos museos se comportan como si tuvieran el derecho a tener determinado tipo de visitantes y programan en base a unos intereses que terminan siendo elitistas (aunque sus objetivos sean muy democráticos), ya que al final los que participan en sus propuestas son una élite socio-cultural muy reducida, confiando en que los ciudadanos apreciarán su esfuerzo y llenarán sus salas, sus programas, sus eventos y sus redes sociales. Sin embargo, son los ciudadanos los que tienen el derecho a tener determinados museos y determinados gestores que, entre otras cosas, de manera prioritaria, respeten sus derechos. A los que duden de los argumentos de este párrafo les proponemos un juego sencillo, tomen un mapa de su ciudad y colorean con los tonos de un semáforo los distritos urbanos de los que viene el público de su museo.

Utilizando como referente la definición que manejan sobre educación inclusiva en la plataforma “La Educación para todos” (“Education

for All’), movimiento mundial reconocido por la UNESCO ([http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=13595&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=13595&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)), podríamos definir la inclusión en el ámbito de patrimonio y museos como sigue:

#### PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE

#### INCLUSIÓN PATRIMONIAL Y MUSEAL:

La inclusión patrimonial y museal es un proceso que identifica, visualiza y responde a la diversidad de todos sus visitantes, usuarios, participantes, clientes y ciudadanos de referencia, a través de una mayor participación en la exposición, los programas y las acciones, de una manera pro-activa que prime la equidad, para provocar la convivencia en la comunidad y el mundo social, educativo y cultural, con la finalidad última de un acercamiento comprensivo al patrimonio material e intangible, que facilite la conciencia en las responsabilidades de su conservación y puesta en valor. La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todas las personas diversas, con la convicción de que la responsabilidad de todo el sistema patrimonial es la de alcanzar a toda la ciudadanía.

## ¿CÓMO MEDIR LA INCLUSIÓN?

Todo proyecto de investigación debería surgir de una preocupación y de unas preguntas iniciales. En este caso el problema inicial era la percepción del patrimonio como algo inclusivo o exclusivo por parte de la población concreta de adolescentes escolarizados.

Nuestro plan de investigación parte del planteamiento previo de revisar el tema de la inclusión desde la base. Con todo respeto a la investigación y a las prácticas previas, creemos que era necesario revisar la consideración, las dimensiones y las actuaciones que se están identificando

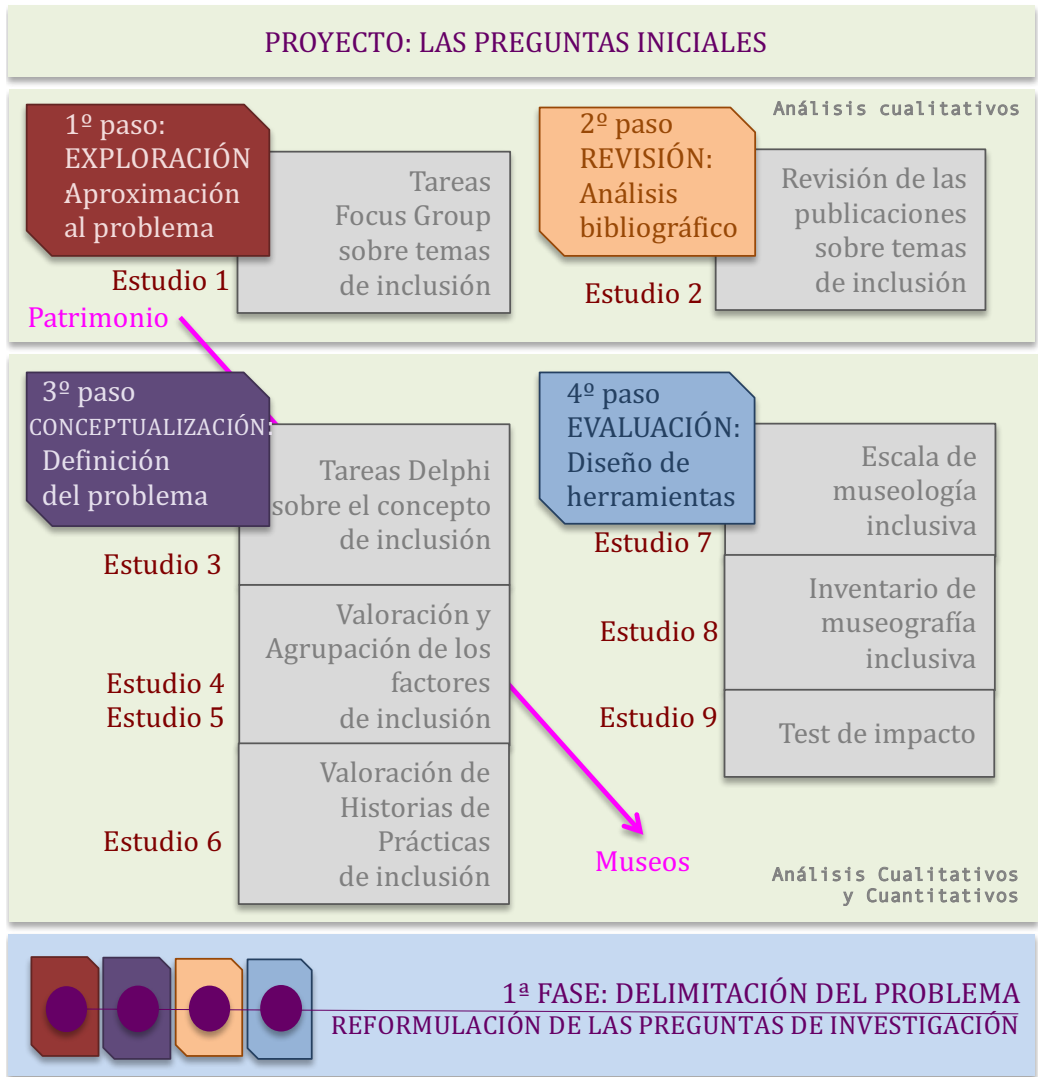


Figura 3. Esquema General de la investigación.

con estos conceptos. Dado el cambio sustancial de perspectiva que se está produciendo en este tema en los últimos años era importante revisar si lo que se está haciendo tiene una red conceptual sólida, y responde a una estructura dimensional coherente, así como el que se estén identificando las buenas y malas prácticas de una manera unívoca. La finalidad de esta primera fase era la construcción de herramientas que nos permitan empezar a medir la complejidad del fenómeno

de la inclusión en el ámbito de los museos y patrimonio; una tarea que, dada su amplitud, asumimos de entrada que precisará de aproximaciones sucesivas.

Nuestra primera fase de investigación viene reflejada en el esquema que aparece a continuación y que trata de resumir las tareas diseñadas.

El primer paso en toda investigación es la delimitación del problema. En nuestro caso, el objetivo genérico era la definición del ámbito de la in-

clusión en el ámbito del patrimonio. Se dejó, para una segunda fase de investigación, el desarrollo y evaluación de experiencias de inclusión. La tarea inicial enseguida se reveló y rebeló ardua y compleja. En primer lugar, por la amplitud de manifestaciones del patrimonio en nuestra sociedad actual, que progresivamente y en especial a partir de la primera tarea exploratoria, nos fue aconsejando la reducción del problema al ámbito de los museos y dejar para más adelante la complejidad del resto de ámbitos del patrimonio, en el que la problemática de la inclusión tiene aspectos similares, pero también matizables y hasta singulares.

La investigación comenzó con un primer paso de 'exploración', que sirviera de aproximación al problema y estado de la cuestión. Se diseñó un conjunto de reuniones de "Focus Group", realizadas sobre una selección de personas expertas en el desarrollo de acciones de inclusión en el mundo del patrimonio, en general, y de los museos, en particular<sup>1</sup>.



Figura 4: 'Focus Group' realizado en el MUNCYT

El segundo paso consistió en una 'revisión' exhaustiva de análisis sobre la bibliografía específica acumulada en estos años sobre los temas de inclusión. La revisión no se realizó exclusivamente sobre temas de patrimonio y museos, de hecho se utilizó una estrategia en embudo en donde se comenzó revisando temas generales de inclusión social, lo cuál permitió observar las problemáticas de una manera transversal y comprobar muy diferentes tipos de estrategias de intervención; posteriormente se rastrearon

<sup>1</sup> Ver el artículo "Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión". Nota del editor.

los temas de inclusión en el ámbito educativo, en donde se lleva mucho tiempo trabajando sobre estos temas y hay una gran cantidad de experiencias bajo sucesivos modelos de intervención.

La revisión se completó a través de un estudio sistemático de publicaciones sobre el ámbito de inclusión en museos, que permitió el análisis de los planteamientos y experiencias llevados a cabo en el ámbito del patrimonio y los museos<sup>2</sup>.

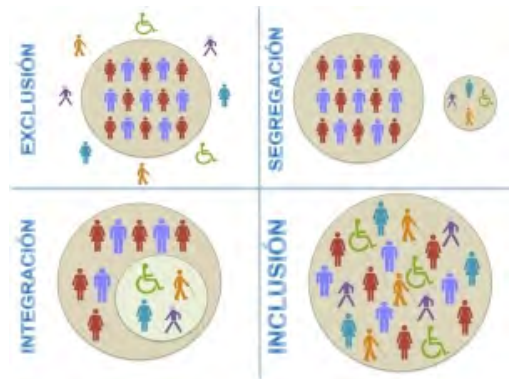


Figura 5. Modelos de inclusión educativa. Doble Equipo (2013).

El tercer paso consistió en el estudio de la 'conceptualización' del concepto de inclusión. Se diseñaron tres tipos de tareas sucesivas y progresivas sobre la definición del problema. Las primeras (tarea 3, 'a' y 'b') utilizaba la técnica "Delphi", aunque con variaciones, para estudiar propiamente la definición de inclusión, analizando por partes sus rasgos constitutivos. Se partió de dos definiciones complementarias sobre inclusión, la primera (3a) tomando como referente la definición paradigmática de inclusión de Ainscow, Booth & Dyson (2006), aceptada por la UNESCO. La segunda (3b) sobre museo inclusivo, se tomó como referente la definición de Sabaté & Gort (2012). Las tareas 4 y 5 se dedicaron a revisar los factores de inclusión: la tarea 4, usando una escala "Likert", permitía la valoración de los pesos asignados a los diferentes tipos de factores aparecidos en los 'focus' y en la revisión de la literatura.

<sup>2</sup> Ver el artículo "Una revisión sobre Accesibilidad e Inclusión en Museos y Patrimonio". Nota del editor.



Figura 6. Adaptación de la técnica Delphi, para definir el concepto de inclusión (Tarea 4a).

La Tarea 5 permitía comprobar las agrupaciones de factores de inclusión. La tarea 6 ('a' y 'b') eran dos versiones de la misma tarea que permitían la valoración de Historias de Prácticas de inclusión a partir de dos ejemplos<sup>3</sup>.

El cuarto paso que desarrollaba la 'evaluación' supuso el diseño de herramientas de diagnóstico de los aspectos de inclusión en el ámbito de museos (como hemos comentado, se decidió focalizar el tema en museos para reducir razonablemente la complejidad respecto a diferentes escenarios patrimoniales). Se diseñaron dos grandes herramientas que reflejaran las características de inclusión en la institución museística, de una parte, aquellos rasgos que tienen que ver con la museología, es decir, con las grandes decisiones sobre cómo desarrollar el mensaje desde la cultura material e intangible; y de otra, las cualidades en las que se aterrizan las disposiciones museográficas, incluyendo los espacios expositivos, los tratamientos de las colecciones y el uso de elementos y recursos expositivos. Ambas tareas se

diseñaron para ser administradas en una plataforma digital de mandos de respuesta (tipo 'clickers'), que mejora la eficiencia en la administración de las tareas.



Figura 7. Los 'clickers' son muy motivadores para los jóvenes.

La tarea 7, el "escala de rasgos de museología inclusiva", se basa en el *index* de Booth & Ainscow (2011), respetando su estructura de tres factores, que hacen referencia a la inclusión compartida con el mundo educativo e incluyendo un factor nuevo y específico de problemas de inclusión en museos. La tarea 8, el "inventario<sup>4</sup> de cualida-

<sup>3</sup> Las tareas 4, 5 y 6 se describen con detalle en el artículo "Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión". Nota del Editor.

<sup>4</sup> Una descripción técnica de las tareas 7 y 8 puede verse en el capítulo "Del lento e ineludible camino de abarcar la variedad de los públicos en los museos: entrevista a Magdalena Mieri". Nota del editor.

des de museografía inclusiva”, se construyó a partir de una acumulación de más de 400 imágenes de museos que se sometieron a un estudio interjueces para asegurar su asignación inequívoca a un formato determinado de características museográficas que permitiera interpretar los resultados respecto a una ordenación de una escala de “smile test”. La tarea 9, el test de impacto, consistía en una tarea de memoria sobre el recuerdo a largo plazo de los participantes, mediante un conjunto de preguntas abiertas dirigidas a comprobar el impacto de su experiencia en los museos<sup>5</sup>.

Ya hemos comentado que el proyecto inicial partía de una idea más amplia de patrimonio y de su uso, tanto en la enseñanza formal como informal (Asensio, 2015). Al comenzar a diseñar las herramientas de investigación se vio que esta problemática era demasiado amplia y que



Figura 8: Tarea 8: Inventario de cualidades de Museografía inclusiva.

Participantes por tareas		
	TAREAS	PARTICIPANTES
Estudio 1	Focus Group	44 personas expertas (profesorado, profesionales del ámbito escolar y museal, de fundaciones, y de empresas)
Estudio 2	Revisión bibliográfica	Estudio no empírico sobre más de cien publicaciones
Estudio 3	Tareas Delphi	27 personas expertas
Estudio 4	Valoración de factores	17 personas expertas
Estudio 5	Agrupación de factores	12 personas expertas
Estudio 6	Valoración de Prácticas	27 personas expertas
Estudio 7	Escala de rasgos de museología inclusiva	Adolescentes (788) Jóvenes (344) Sub-Total = 1.132
Estudio 8	Inventario de cualidades de museografía inclusiva	Adolescentes (788) Jóvenes (344) Sub-Total = 1.132
Estudio 9	Test de impacto	Adolescentes (788) Jóvenes (344) Sub-Total = 1.132
	Totales	127 tareas a personas expertas 3.396, tareas a adolescentes y jóvenes

Tabla 1: Cuadro de participantes en los distintos estudios.

<sup>5</sup> Ver el artículo “Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión”. Nota del editor.

precisaba de estudios y herramientas muy heterogéneos. Haber seguido con la intención inicial hubiera supuesto trabajar sobre escenarios alejados que difícilmente hubieran aportado una imagen unitaria del problema. Además, el hecho de trabajar sobre herramientas muy distintas nos hubiera dado una menor capacidad de síntesis de los resultados y, por tanto, de eficacia en la delimitación de una propuesta de modelo de diagnóstico. Por todo ello, se decidió delimitar el problema focalizándonos en el tema de museos y en el tema de la enseñanza informal, eso sí, manteniendo el foco en los adolescentes escolarizados.

La investigación se ha desarrollado sobre un total de 127 tareas a personas expertas y 3.396 tareas aplicadas a adolescentes y jóvenes, distribuidos según las distintas tareas como se recoge en el cuadro siguiente:

Respecto a la vieja polémica entre los tipos de métodos se apostó por un modelo mixto: Análisis cualitativos *add.* Análisis cuantitativos (*add.: additio*, significa adición y complementariedad, lo contrario de *vs.: versus*). Este enfoque mixto es mucho más inclusivo que las cansinas diatribas entre ‘cualitativismo’ y ‘cuantitativismo’ provenientes en su mayoría de ‘pedagogismos’ ociosos.

### “No dejar a nadie detrás”

La dinamización de la participación en un tema como el de inclusión resulta muy importante al menos por cinco razones principales. Primero, se trata de un tema socialmente conflictivo, en el que se precisa de un pacto social, ya que los costes son sustanciales. Segundo, es un tema complejo, que precisa de soluciones también complicadas, muchas de ellas sin ruta o experiencia previa. Tercero, es un tema en el que ha habido un cambio sustancial de perspectiva en un corto espacio de tiempo. Cuarto, como consecuencia de lo anterior, los profesionales han sido formados en un paradigma distinto al actual, y se precisa de una revisión de las mentalidades de una cantidad sustancial de profesionales, no solo aquellos directamente relacionados con el tema (a los que sería más fácil llegar), sino en general con grandes sectores que indirectamente toman

decisiones sobre gestión social, cultural y educativa (incluso cuando no se consiguen buenos resultados a pesar de desarrollar buenas prácticas, por ejemplo ver Betancourt & Salazar, 2014). Y quinto, y no por último lo menos importante, se trata de un tema muy delicado, ya que afecta a personas y a sus derechos fundamentales, que además han sido denegados durante mucho tiempo y en el que se precisa de una toma de posición proactiva por parte de las instituciones y de la sociedad, y el que la ayuda de los propios implicados, sus familias, sus asociaciones y sus instituciones relacionadas resulta fundamental. Unas voces tradicionalmente poco escuchadas por las administraciones y por las élites que toman sus decisiones.

Las investigaciones desarrolladas sobre temáticas como la inclusión tienen un componente ideológico que supone una implicación ética, en el que se asuma la equidad como visión inexcusable, y la asunción de la discriminación positiva como mecanismo estratégico razonable.

En este sentido, nuestra investigación cuenta con un plan de comunicación ordenado en cuatro tipos de acciones: divulgación, diseminación, difusión y formación. En primer lugar, se diseñó un espacio de divulgación que consistió en una web y en un blog, con una doble función de divulgación y participación, recogiendo comentarios e incluso aportaciones a las tareas empíricas por parte de investigadores y profesionales interesados.

En paralelo, a través del correo electrónico se diseñó un sistema de diseminación de informaciones sobre la investigación que tenía tres anillos complementarios: el primer anillo lo constituían las personas directamente relacionadas con el proyecto de investigación, los investigadores de los distintos equipos implicados en las tres universidades, más los investigadores y profesionales que de alguna manera iban colaborando en las diferentes tareas propuestas (*Focus Group, Delphi, Likerts*, escalas, registros, inventarios, tareas de impacto, etc.); el segundo anillo lo formamos con investigadores y profesionales de los que nos constaba directamente su interés en el tema de la inclusión en patrimonio; el tercer anillo refería a

asociaciones, instituciones o canales de difusión relacionados con los temas de museos y patrimonio. Los tres anillos tienen diferente nivel de convocatoria para distintas actividades, en función de su cercanía e interés al tema y al equipo de investigación.

La difusión de la investigación se complementaba con presentación en paneles de expertos (autogenerados y específicos) y conferencias o congresos (externos y genéricos). Finalmente, en el plano de la formación, se están organizando cursos, jornadas y herramientas específicas (tipo 'MOOC), que, unidos a los productos bibliográficos, deberían ser la base para sostener la participación en los foros profesionales, la base para propiciar el necesario cambio de mentalidad que se precisa.

## PRIMEROS RESULTADOS

Los resultados confluente de las tareas evidencian, en primer lugar, la intuición de la complejidad del problema. Los *Focus Group* de los profesionales, así como los *Delphi* y las tareas de factorialización muestran que el concepto de inclusión es muy ambiguo para los profesionales y que el análisis de sus dimensiones mezcla las causas y las consecuencias en un conjunto borroso. La ausencia de este marco claro de análisis se propone como una de las causas de la dificultad de desarrollar modelos que permitan orientar las acciones a poner en marcha para mejorar la calidad de la inclusión.

Los resultados recogidos sobre las historias de prácticas, muestran igualmente unos parámetros acusados de superficialidad y circularidad, que confirman la ausencia de modelo, y demuestran que estas prácticas cortoplacistas no están modificando ni la mentalidad ni los resultados de intervención.

Desde el punto de vista estadístico las herramientas construidas para la medición de la inclusión han resultado consistentes, con un buen comportamiento en los índices de consistencia interna y de formas paralelas, tanto en el caso de la escala de rasgos museológicos como en el inventario de cualidades museográficas, los dos ámbitos fundamentales en que se materializan

las exhibiciones y programas de museos y patrimonio. Ambos test se han aplicado a grandes muestras de escolares adolescentes y jóvenes. Los resultados muestran que, además de las bondades estadísticas de ajuste de las herramientas, los resultados descriptivos son interesantes y discriminativos entre modelos de museos, planteamientos museográficos y sus planteamientos de gestión.

Estos resultados, junto a la clarificación entre accesibilidad e inclusión, misión y visión, nos permitiría una mayor reflexión compartida que supere entre todos el discurso actual -en el que se vienen confundiendo no solo las acciones con las metas, sino también las acciones con las visiones-, que implica una planificación mucho más reflexiva y general, que afecta a toda la institución y no solo a programas concretos; que, además, permitiría generar un modelo de evitación de la falsa inclusión, que propician acciones que actualmente "marcan" de manera explícita al colectivo de personas diversas, aunque sea con buenas intenciones.

Tal como recogíamos en el cuadro general de la investigación, esta primera fase estaba dedicada a un proceso de conceptualización, a plantearnos las preguntas y el marco inicial. Nuestro foco eran los adolescentes y jóvenes. Y aunque se partió de la opinión de los profesionales, tanto del mundo de la inclusión, como de los de la cultura, el patrimonio y el mundo de los museos, es cierto que habrá que esperar a una segunda parte dedicada a las prácticas, donde cobrará aún mayor peso la perspectiva de análisis desde la visión de los profesionales. Ahí deberán tomar más pero temas que apenas se han tocado en esta parte como la mediación, diferentes mecanismos para diferentes públicos, formación y recurso de los profesionales implicados, el peso relativo de estos temas en los organigramas y los planes estratégicos de las instituciones frente a otros departamentos y/o prioridades, las prioridades en los recursos humanos y materiales y en el presupuesto, la creación de canales de participación incluyendo a los no participantes (Sabaté, 2015). Todo ello es lo que puede inducir al museo a ser un verdadero agente activo de cohesión social y cultural.

## HORIZONTE DE TRABAJO: UN MODELO DE INCLUSIÓN PARA EL PATRIMONIO

Ya hemos dicho que una sensibilidad inclusiva proactiva se basa en un proceso de planificación de una reflexión compartida, que lleva a desarrollar las mentalidades inclusivas.

En el museo, lo mismo que en la escuela, el mensaje expositivo puede resultar más o menos inclusivo en base a un amplio conjunto de dimensiones que tienen que ver con aspectos muy diferentes: desde sus contenidos, al tratamiento de sus colecciones; desde sus recursos expositivos, a los apoyos específicos. Modificar esos aspectos va a ser central, pero además habrá que moverse en un plano más general donde habrá que trabajar, de una parte, las políticas y, de otra, la cultura institucional. Para terminar, finalmente modificando las prácticas, que en nuestro caso no es otra cosa que modificar el patrimonio y el museo a través de su exposición.

Haciendo una analogía del mundo educativo al cultural y siguiendo la edición castellana del *index* de Booth & Ainscow (2011), la creación de culturas inclusivas supone trabajar en dos niveles: 1) Construyendo comunidad, y 2) Estableciendo valores inclusivos. Por su parte, el establecimiento de políticas inclusivas supondría trabajar: 1) Desarrollando un centro cultural para todo el mundo, y 2) Organizando el apoyo a la diversidad. Y, por último, el Desarrollo de prácticas inclusivas se basa en el trabajo de: 1) Construcción de un mensaje expositivo para todas las personas diversas, y 2) la Coordinación de una experiencia museística envolvente.

Tal como apuntó hace tiempo nuestra compañera María Sotillo, la inclusión no es fenómeno de todo o nada, sino una realidad continua en la que todo el mundo debe colocarse como un agente más para mejorarla juntos.



Figura 9. Modelo de Planificación del proceso de reflexión compartida

## REFERENCIAS

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. & DYSON, A. (2006). *IMPROVING SCHOOLS, DEVELOPING INCLUSION* LONDRES: Routledge.
- ASENSIO, M. (2015). EL APRENDIZAJE NATURAL, LA MEJOR VÍA DE ACERCARSE AL PATRIMONIO. *REVISTA EDUCATIO SIGLO XXI*, 33(1), 55-82.
- ASENSIO, M. & POL, E. (2017). A PERSPECTIVE ON THE EVOLUTION OF DISCOURSE MODELS IN MUSEUMS AND HERITAGE PRESENTATION SPACES. IN: Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Eds.) *Handbook of Research in Historical Culture and Education*. (pp. 755-780). N.Y.: Palsgrave.
- ASENSIO, M. & ASENJO, E. (EDS.) (2011). LAZOS DE LUZ AZUL: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0. Barcelona: UOC.
- ASENSIO, M., ASENJO, E., CASTRO, Y. & POL, E. (2014). EVALUACIÓN IMPLICATIVA: hacia una visión generativa y participativa en la gestión de audiencias. En: Arrieta, I. (Ed.) *La sociedad ante los museos: públicos, usuarios y comunidades locales*. (pp. 79-119). Bilbao: EHU-UPV.
- ASENSIO, M. & MARTÍN, E. (2014). EVALUACIÓN (IMPLICATIVA) DE PROGRAMAS (COLABORATIVOS) EN EL MUSEO (PARTICIPATIVO): una reflexión de caso sobre el programa *Conect@*, del MNCARS. En: González d'Ambrosio, S. (Ed.) *Conect@. Un proyecto de colaboración entre personas con diferentes capacidades para promover la plena accesibilidad a la cultura*. (pp.175-197). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ASENSIO, M. & POL, E. (1997A) OBJETOS POR EL AMOR INANIMADOS: de la contemplación al entendimiento. *AMBAR. Revista de la Asociación de Amigos del Museo de Bellas Artes de Vitoria*, 6, 26-41.
- ASIS, R. DE (2016). EL EJE DE LA ACCESIBILIDAD. PAPER PRESENTADO AL CONGRESO ACCESIBILIDAD, AJUSTES Y APOYOS. UC3M. PROYECTO "MADRID SIN BARRERAS". [HTTP://www.madridsinbarreras.org/accesibilidad-universal-ajustes-razonables/](http://www.madridsinbarreras.org/accesibilidad-universal-ajustes-razonables/)
- BETANCOURT, V. & SALAZAR, M. (2014) ENGAGING LATINO AUDIENCES: Visitor Studies in Practice at the Denver Art Museum. In: Acuff, J.B. & Evans, L. (Eds.) *Multiculturalism in Arts Museums Today*. (pp. 181-196). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2011). *INDEX FOR INCLUSION: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). trad. cast. de G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y PROTOCOLO FACULTATIVO (2006). NEW YORK, NY: ONU. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- CASNER, S.M., HUTCHINS, E.L. & NORMAN, D. (2016). THE CHALLENGES OF PARTIALLY AUTOMATED DRIVING. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*, 59(5), 72-77.
- DOBLE EQUIPO (2013). INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN: 10 diferencias. [www.dobleequipovalencia.com](http://dobleequipovalencia.com)
- ECHAITA, G., SANDOVAL, M. & SIMÓN, C. (2016). NOTAS PARA UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LAS AULAS. *ACTAS IV CONGRESO IBEROAMERICANO SOBRE EL SÍNDROME DE DOWN*. SALAMANCA. RECUPERADO DE: <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- ESPINOSA, A. & BONMATÍ, C. (2013). *MANUAL DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN MUSEOS Y LUGARES DEL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL*. GIJÓN: TREA.
- GUILARTE, C. (2016). AUTONOMÍA Y APOYOS: el nuevo paradigma de la sala primera. Paper presentado al *Congreso Accesibilidad, Ajustes y Apoyos. UC3M. Proyecto "Madrid sin barreras"*. <http://www.madridsinbarreras.org/wp-content/uploads/2016/06/AUTONOMIA-Y-APOYOS.pdf>

- HART, R.A. (1992). *CHILDREN'S PARTICIPATION. FROM TOKENISM TO CITIZENSHIP*. FLORENCE: UNICEF International Child Development Center / Spedale degli Innocenti.
- LORENZO, R. DE & CAYO, L. (EDS.) (2007). *TRATADO SOBRE DISCAPACIDAD*. MADRID: Aranzadi / Thompson.
- NORMAN, D. A. (2013). *DESIGN OF EVERYDAY THINGS: Revised and Expanded*. New York: Basic Books. London: MIT Press.
- NORMAN, D. A. (2016). THE FUTURE OF DESIGN: When you come to a fork in the road, take it. Essay: [http://www.jnd.org/dn.mss/the\\_future\\_of\\_design.html](http://www.jnd.org/dn.mss/the_future_of_design.html)
- RIVIÈRE, G.H. (1993). *LA MUSEOLOGÍA. CURSO DE MUSEOLOGÍA. TEXTOS Y TESTIMONIOS*. MADRID: Akal.
- SABATÉ, M. (2015). LA MULTICULTURALIDAD EN EL MUSEU DE LLEIDA: Reflexiones. A. Domínguez, J. García & P. Lavado (Eds.) *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad*. (pp. 459-469). Huesca: Universidad de Zaragoza.
- SANDELL, R. (2012). MUSEUM AS AGENTS OF SOCIAL INCLUSION. IN: Carbonell, B.M. (Eds.) *Museum Studies. An Anthology of Texts*. (pp. 562-574). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- SANTACANA, J. & HERNÁNDEZ, F.X. (EDS.) (2006). *MUSEOLOGÍA CRÍTICA [CRITICAL MUSEOLOGY]*. GIJÓN: Trea.
- SANTACANA, J. & LLONCH. (2012). *LA DIDÁCTICA DEL OBJETO EN EL MUSEO*. GIJÓN: Ediciones Trea.
- SANTACANA, J. & LLONCH, N. (EDS.) (2015). *EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL Y SU DIDÁCTICA [TEACHING INTANGIBLE HERITAGE]*. GIJÓN: Trea.
- SCHALOCK, R.L. & VERDUGO, M.A. (2013). *EL CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES DE DISCAPACIDAD*. MADRID: Alianza Editorial.
- SERRELL, B. (2015). *EXHIBIT LABELS. AN INTERACTIVE APPROACH*. LANHAM: Rowman & Littlefield.
- SIMÓN, C., ECHEITA, G., SANDOVAL, M., MORENO, A., MÁRQUEZ, C., FERNÁNDEZ, M.L. & PÉREZ, E. (2016). DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES AL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA INSTRUCCIÓN: un cambio de perspectiva. Paper presentado al *Congreso Accesibilidad, Ajustes y Apoyos. UC3M. Proyecto "Madrid sin barreras"*. <http://www.madridsinbarreras.org/accesibilidad-universal-ajustes-razonables/>
- WEIL, S. (2002). *MAKING MUSEUM MATTERS*. WASHINGTON, DC: Smithsonian Institution Press.



HER&MUS  
HERITAGE MUSEOGRAPHY

**MONOGRAFÍAS**

**Concepciones sobre la inclusión  
cultural en Museos y Patrimonio**  
Conceptions on Cultural Inclusion  
in Museums and Heritage  
**ELENA ASENJO HERNANZ | VICTORIA LÓPEZ BENITO | NAYRA LLONCH MOLINA**

*Recepción del artículo: 24-11-2016. Aceptación de su publicación: 14-12-2016*  
HER&MUS 17 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2016, PP. 57-75



# Concepciones sobre la inclusión cultural en Museos y Patrimonio\*

## Conceptions on Cultural Inclusion in Museums and Heritage

ELENA ASEÑO HERNANZ | VICTORIA LÓPEZ BENITO | NAYRA LLONCH MOLINA

Elena Asenjo Hernanz. Universidad Autónoma de Madrid  
elena.asenjo@inv.uam.es

Victoria López Benito. Universidad de Zaragoza  
vlopez@unizar.es

Nayra Llonch Molina. Universitat de Lleida  
nayra.llonch@didesp.udl.cat

Recepción del artículo: 24-11-2016. Aceptación de su publicación: 14-12-2016

**RESUMEN.** Dadas las discrepancias entre lo que teóricamente debería ser una institución inclusiva y las realidades diarias en las instituciones culturales, resulta necesario realizar una revisión del concepto de inclusión y de sus prácticas. En el presente estudio se aborda el análisis sobre las concepciones de los profesionales que trabajan en el ámbito patrimonial y educativo acerca del concepto de inclusión y museo inclusivo; sobre los factores de exclusión cultural; y las prácticas inclusivas. Para su exploración se desarrolló una herramienta específica, que incluye variaciones de técnicas cualitativas y cuantitativas, como la técnica de Delphi y el análisis de redes. Los resultados dibujan una realidad en la que los profesionales, como grupo, no tienen ni una definición ni un modelo claro de inclusión que les permita una planificación ni una gestión realmente inclusiva de las instituciones culturales.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión, museo inclusivo, factores de inclusión, técnica delphi, análisis de redes.

**ABSTRACT.** Given the discrepancies between what should theoretically be an inclusive institution and day-to-day reality in cultural institutions, it is necessary to review the concept of inclusion and its practices. In this study, we deal with the analysis of the conceptions from professionals that work in heritage and educational contexts on the concept of inclusion and inclusive museum; of the factors for cultural exclusion; and inclusive practices. In order to analyze these conceptions, a specific tool was developed, which includes variations of qualitative and quantitative techniques like Delphi and networks analysis. The outcomes draw a reality in which professionals, as a group, have neither a definition nor a clear model of inclusion that allows them to make genuinely inclusive planning or management of cultural institutions.

**KEYWORDS:** inclusion, inclusive museum, inclusion factors, delphi technique, networks analysis

\* Proyecto de investigación “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197), que actualmente desarrollan la Universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid, y que está financiada por el programa Reçercaixa, convocatoria competitiva de la Fundació La Caixa y la Generalitat de Catalunya.

## INTRODUCCIÓN EN TORNO AL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

La inclusión es un concepto que preocupa en muchos ámbitos sociales, no solo en el campo de intervención social, sino también en otros como el ámbito escolar, en el que ha proliferado una gran cantidad de literatura (ver algunas producciones internacionales e internacionales relevantes en: Booth y Ainscow, 2000, 2002, 2015; Echeita y Verdugo, 2004; Simón y Echeita, 2013; UNESCO, 2003, 2009) y en el que se han implantado diversos programas para integrar o incluir (dependiendo de la época) a niños en riesgo de exclusión. Así mismo, el concepto de inclusión no es ajeno tampoco para los espacios de presentación del patrimonio (Dominguez, Sandoval y Lavado, 2015; Hooper-Greenhill, 1997; Newman y Mclean, 2002; Tlili, Gweirtz, Cribb, 2007).

En el uso del concepto de inclusión en contextos patrimoniales podemos diferenciar una vertiente académica centrada en lo que, según diferentes perspectivas teóricas, debería ser una práctica inclusiva, y una vertiente práctica, del día a día, o cómo se implementa el concepto de inclusión en las instituciones.

Desde una perspectiva teórica, Coffee (2008) argumenta que la noción de inclusión o exclusión solo se puede medir de acuerdo a las relaciones socioculturales establecidas entre el museo y sus visitantes potenciales, dependiendo de hasta qué punto el museo comparte con sus visitantes potenciales su actuación ideológica, plasmada en la selección de sus colecciones, la programación de actividades y las narrativas utilizadas. Así, Young (2002), considera que las instituciones deben negociar las políticas y estrategias culturales con otros agentes de la comunidad, lo que implica una reflexión sobre quién debe participar en el proceso de toma de decisiones que determine las temáticas apropiadas para una exposición, o para la asignación de determinados recursos. Para ello, Tlili, Gweirtz y Cribb (2007) consideran que el museo debe distanciarse de la imagen de una institución imponente y exclusiva, proporcionando un entorno seguro donde las personas puedan participar activamente y con-

tribuir al desarrollo cultural que ofrece el museo. Por otro lado, si aplicamos las definiciones de inclusión que se han impuesto en los contextos educativos formales de la mano de, por ejemplo, Unesco, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006, a los contextos informales, podríamos decir que los procesos inclusivos tienen como objetivo la transformación sistémica profunda de las instituciones, además de las prácticas en sala, con el fin de responder a la diversidad de los visitantes, entendiendo esta última como una oportunidad de enriquecimiento.

No obstante, la aplicación de las nociones de inclusión que tienen un mayor calado en contextos patrimoniales concretos están lejos de esa reforma sistémica que incluya desde los órganos de gestión y planificación hasta las acciones concretas que involucran a los públicos. Si revisamos la literatura sobre temas relacionados con la inclusión en contextos patrimoniales (ver Fernández, Asenjo y Asensio [2016]), podemos ver que las prácticas que se plantean desde los museos son en ocasiones acciones puntuales dirigidas a grupos en riesgo de exclusión social concretos (ver diversas experiencias en: Domínguez, Sandoval y Lavado, 2015). Por otro lado, las acciones en estos contextos están muy dirigidas a conseguir una accesibilidad física a las instituciones (Espinosa y Bonmatí, 2013) que, aun siendo necesaria, termina resultando superficial si el discurso continúa siendo ajeno a las realidades socioculturales de sus visitantes.

Por tanto, aunque la institucionalización de los museos supuso un paso en la democratización de la cultura, y aunque desde el marco del aprendizaje informal (Screeven, 1975; Asensio, 2015) y los *visitor studies* (Loomis, 1987; Bitgood, Benefield y Patterson, 1991; Bitgood, 2016;) se ha trabajado por una evolución del concepto de museo (Asensio & Pol, 2016) que incluya las expectativas, motivaciones, bagajes e intereses de los visitantes en su discurso, aún queda un gran camino por recorrer para sistematizar procesos inclusivos de forma estructural.

En este sentido, el trabajo que presentaremos a continuación se encuentra inserto en un proyecto de investigación más amplio, cuyo objetivo fundamental consiste en el análisis crítico de la

consideración de la inclusión en museos, de cara a una reformulación de las preguntas de investigación tradicionales y del marco de intervención. Para llevar a cabo tal objetivo general se ha considerado esencial el trabajar con tres agentes: los teóricos y académicos, mediante la revisión bibliográfica; los profesionales sensibilizados con los procesos inclusivos; y los receptores de las acciones y discursos patrimoniales<sup>1</sup>; para en etapas posteriores profundizar en la elaboración de herramientas específicas para la intervención sobre la realidad inclusiva de museos y patrimonio.

Dadas las diferencias observadas entre las perspectivas teóricas, presentes en la literatura académica, y las prácticas diarias en los espacios culturales, dedicamos el presente estudio al análisis de las concepciones de los profesionales para constatar qué perspectivas están más extendidas entre estos agentes y en qué medida se trata de una percepción unitaria de los procesos inclusivos. Dichos resultados podrán orientarnos en futuros estudios para proponer planes de formación o reciclaje que oriente hacia prácticas realmente inclusivas desde la gestión y la planificación hasta el día a día en el museo.

## OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El **objetivo general** de nuestro estudio es analizar y describir las concepciones que tienen diferentes profesionales sensibles o implicados en procesos inclusivos en el ámbito cultural y social. Dentro de este objetivo general diferenciamos tres objetivos concretos:

1. Análisis sobre qué es la inclusión y qué es el museo inclusivo para estos profesionales.
2. Análisis sobre cuáles son los factores de exclusión que pueden estar operando en mayor medida en una falta de inclusión cultural, según los propios profesionales.

3. Análisis sobre qué prácticas “inclusivas” se están llevando a cabo en el ámbito cultural y cuál es su valoración de las mismas.

Partiendo de estos tres objetivos elaboramos una herramienta de evaluación con dos versiones (forma A y B), cuyo diseño constituye una de las cuestiones fundamentales del estudio, por lo que será desarrollado con cierto detalle en siguientes apartados.

## LOS PROFESIONALES

Para la selección de la muestra, apostamos por una estrategia de amplio alcance. Así, contactamos con profesores de universidad, con educadores y psicólogos que trabajan profesionalmente con colectivos en riesgo de exclusión tanto en ámbitos educativos como en ámbitos de intervención social; así como con personas encargadas de la gestión de políticas de inclusión de instituciones culturales. Por otro lado, buscando la mayor rigurosidad metodológica, se llevó a cabo una selección de participantes siguiendo una estratificación racional. En el **primer estrato o anillo** se encontraban personas que conocían en profundidad los objetivos del proyecto (n = 50). En el **segundo anillo** se seleccionaron profesionales vinculados a la inclusión, pero sin conocimientos específicos del proyecto (n = 110). Finalmente, en el **tercer anillo** se seleccionaron personas cuya actividad profesional se encontraba relacionada con educación y patrimonio (n = 195).

## LA HERRAMIENTA Y SU ELABORACIÓN

Para llegar a un mayor número de participantes y proporcionar un espacio de reflexión que permitiera a los participantes elegir cómo y cuándo realizar las tareas, decidimos distribuirlas, principalmente, mediante el correo electrónico. Por tanto, las tareas debían ser **autoexplicativas** y lo **suficientemente atractivas y motivadoras** como para que los participantes le dedicaran el tiempo suficiente para su adecuada realización.

<sup>1</sup> Otros pasos de esta investigación pueden verse en otros artículos del presente monográfico. Concretamente, el concepto general en el artículo cuarto; la revisión de literatura en el décimo; y el diseño de herramientas de medición en el sexto.”

La selección de contenidos se elaboró a partir de los resultados de un estudio previo basado en la técnica del *focus group* (Santacana, López y Martínez, 2014) y de la revisión de la literatura, que incluyó tanto una revisión horizontal de palabras clave, (“inclusión”; “inclusión cultural”; “inclusión educativa”; etc.) en diversas bases de datos, así como una revisión vertical, o análisis en profundidad de cuatro tipos de fuentes: revistas (*International Journal of Inclusive Education*; *The International Journal of the Inclusive Museum*; Revista ICOM España Digital, nº 2 Museos e inclusión social, 2011), libros (Booth y Ainscow, 2015; Espinosa y Bonmatí, 2013; Sabaté y Gort, 2012; Sandell, 2003), Congresos (Eight International Conference on the Inclusive Museum, 2015<sup>2</sup>; II Congreso Internacional. Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio, 2014<sup>3</sup>) y de recursos online (*Museum Access Consortium*<sup>4</sup>; *Consortio para la educación Inclusiva*<sup>5</sup>; *Museos y Accesibilidad*<sup>6</sup>, *The Inclusion*<sup>7</sup>).

Para enriquecer los resultados de este estudio decidimos elaborar dos formas del mismo cuestionario (Abad, 2011), la forma A y B. Por tanto, construimos dos documentos (versiones) con tres tareas o ítems cada uno.

Ambas versiones comenzaban con una tarea de análisis de concepto (*Tarea 1*). Mientras que en la forma A se trataba la definición de “museo inclusivo”, en la B se analizaba la definición de “inclusión”. La segunda tarea, dedicada al análisis de los factores de exclusión (p.e. Subirats, Gomà, Brugue, 2005), sí que difería de una forma a otra. En la forma A se analizaba el peso de cada factor en las situaciones de exclusión (*Tarea 2*). Mientras que en la forma B se analizaba posibles tipos de agrupaciones de los factores para hallar facto-

res de segundo orden (*Tarea 3*). Los factores utilizados en ambas formas son los siguientes: edad; analfabetismo; religión / creencias; género; redes de apoyo social; cultura de referencia; raza / etnia; familia; lenguaje (idioma); residencia; acceso a espacios de ocio y relación social; capacidad de competencia; inmigración; relación; familiar y dependencia; drogodependencia; salud general y seguridad social; tipo de cognición (estilos cognitivos); enfermedad mental; desprotección social y precariedad; estilos de aprendizaje; aislamiento; nivel de ingresos y acceso a la renta; discapacidad mental; percepción de incapacidad; estigma en dependencia del contexto; discapacidad motora; percepción de exclusión; valoración social; discapacidad sensorial; autoconciencia y autopercepción; guetos ocupacionales; síndromes (asperger, autismo, etc.); motivación (intrínseca y extrínseca); nivel formativo; tecnologías.

Finalmente, la última tarea en ambas versiones (*Tarea 4*) consistía en el análisis de una práctica inclusiva y en cada forma se analizaba una práctica distinta.

Finalmente, la herramienta de evaluación fue diseñada cumpliendo con una serie de criterios metodológicos que garantizaran una cierta fiabilidad y validez, permitiendo obtener datos parsimoniosos e interpretables, utilizando técnicas como la triangulación metodológica (ver, por ejemplo, Duffy, 1987; Morse, 1991; Moran-Ellis, Alexander et al., 2006; Morgan, 2007) y buscando la complementariedad de la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos

### Tarea 1. Análisis de concepto

El primer ítem para ambas formas se destinó a analizar la definición del concepto de “museo inclusivo” en la forma A, tomando como referencia las recomendaciones de Sabaté y Gort (2012) y la definición de “inclusión” en la forma B, partiendo de los trabajos clásicos de Booth y Ainscow (1998) y de Ainscow, Booth y Dyson (2004).

Este primer ítem se inspiró en la técnica de Delphi. Sin embargo, mientras que en la técnica Delphi el experto debe dar su opinión sobre una definición concreta, en nuestro caso la definición va acompañada por una serie de preguntas que

<sup>2</sup> Eight International Conference on the Inclusive Museum (2015). <http://onmuseums.com/the-conference>

<sup>3</sup> Domínguez, Sandoval y Lavado, (2015)

<sup>4</sup> Museum Access consortium (MAC) <http://www.cit-yaccessny.org/mac.php>

<sup>5</sup> Consorcio para la Educación inclusiva. <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>

<sup>6</sup> Museos y Accesibilidad. <http://museosyaccesibilidad.blogspot.com.es/>

<sup>7</sup> The Inclusion. <http://inclusion.com/>

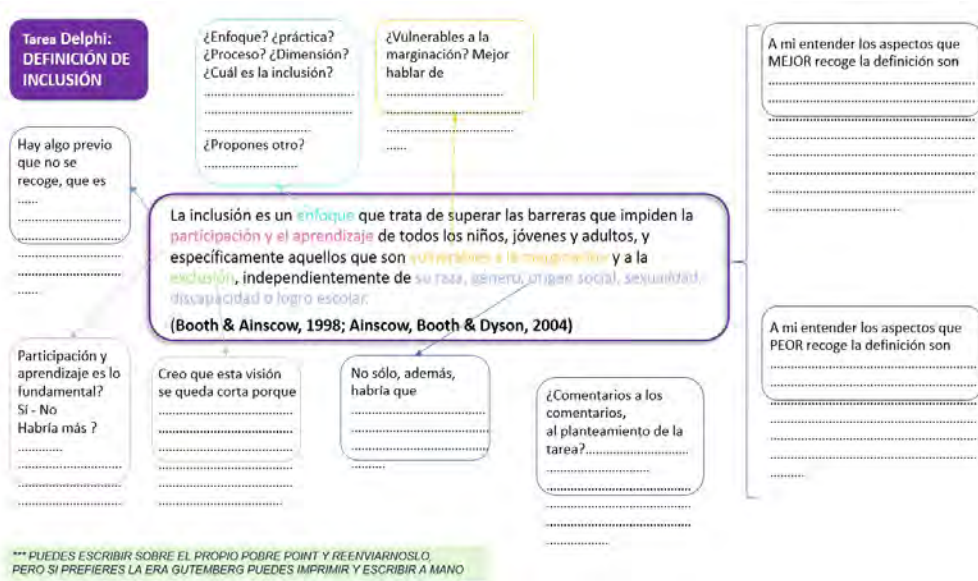


Figura 1. Ítem 1. Definición de inclusión (Forma B). Elaboración propia.

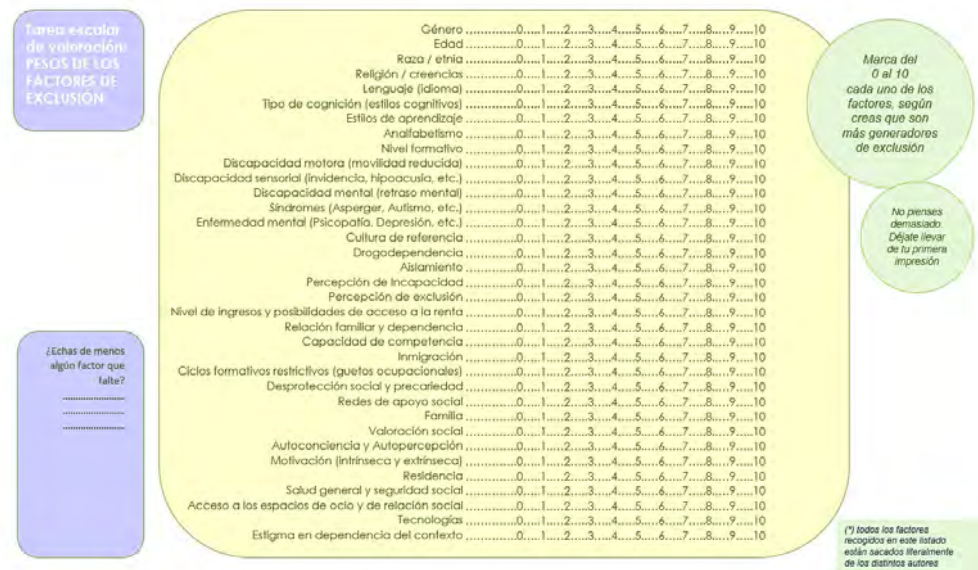


Figura 2. Ítem 2. Peso de los factores de exclusión (Forma A). Elaboración propia.

Género	Edad	Raza / etnia
Religión / creencias	Lenguaje (idioma)	
Tipo de cognición (estilos cognitivos)		
Estilos de aprendizaje		Analfabetismo
Nivel formativo	Discapacidad motora (movilidad reducida)	
Discapacidad sensorial (invidencia, hipoacusia, etc.)	Discapacidad mental (retraso mental)	
Síndromes (Asperger, Autismo, etc.)	Enfermedad mental (Psicopatía, Depresión, etc.)	
Cultura de referencia	Drogadependencia	
Aislamiento	Percepción de Incapacidad	
Nivel de ingresos y renta	Relación familiar y dependencia	
Capacidad de competencia		
Ciclos formativos restrictivos (puestos ocupacionales)		Inmigración
Despretección social y precariedad		
Redes de apoyo social	Familia	
Valoración social	Autoconciencia y Autopercepción	
Motivación intrínseca y extrínseca		Residencia
Salud general y seguridad social		
Tecnologías	Acceso a los espacios de ocio y de relación social	
Estigma en dependencia del contexto		

Haz 3 grupos de factores con el criterio que tu quieras. Arrastra cada uno de los factores a uno de los tres cuadros de la derecha.

**Tarea de Clases: AGRUPACIÓN DE LOS FACTORES**

GRUPO 1

GRUPO 2

GRUPO 3

¿Puedes poner nombre a los 3 grupos?

Figura 3. Ítem 2. Agrupación de los factores de exclusión (Forma B). Elaboración propia.

**Tarea de Valoración de Buenas Prácticas**

LEE Y VALORA

Museo Nacional de Antropología, Madrid, 2011). Taller "Sabores del Mundo". Destinada a público general. Objetivo: análisis y la reflexión sobre la comida como elemento cultural y las distintas maneras de comer en varias culturas. Actividad: Para llevar a cabo dicha reflexión se invitó a dos asociaciones de inmigrantes en España (senegaleses y búlgaros) y a dos CEPIS (CEPI Hispano-marroquí y Centro Hispano-Centroamericano) a participar en el taller, junto con algunos usuarios del Museo. El taller se articuló en dos jornadas de trabajo, en las que los colectivos, presentaron sus platos más significativos explicando en qué contexto se consumían, cuáles son sus ingredientes y sobre todo, si se han seguido realizando y consumiendo una vez que han venido a vivir a España. Tras la presentación, se abrió un espacio de degustación de los platos explicados donde todos los participantes comimos juntos, lo que ayudó mucho a la relación entre personas de diferentes procedencias.

VALORA Y MARCA:  
.....0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

Aquí tienes que contarnos un ejemplo de lo que para ti serían buenas prácticas .....

Tu propuesta

VALORA Y MARCA:  
.....0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

A mi entender este ejemplo es una práctica Eficiente - Poco Eficiente (marcar)

Porque .....

NO OLVIDES VALORAR

Figura 4. Ítem 3. Valoración de Buenas Prácticas (Forma A). Elaboración propia.

fijan el foco de análisis del participante en aspectos claves de la definición. En la figura 1 puede verse el aspecto de este primer ítem, tanto para la Forma A como para la Forma B.

### **Tarea 2. Valoración de los factores de exclusión**

En el caso de la *Tarea 2* (forma A), los participantes debían asignar a cada factor (edad, analfabetismo, idioma, etc.) un número en una escala del 0 al 10, donde el 0 significa “ninguna influencia en las situaciones de exclusión” y el 10 significa “máxima influencia en las situaciones de exclusión”.

### **Tarea 3. Agrupación de los factores de exclusión**

En este ítem (Forma B) la tarea consiste en agrupar dichos factores en tres bloques según el propio criterio de los participantes y nombrar cada uno de los grupos resultantes. En este caso se pretende ver si los profesionales encuentran criterios explícitos para agrupar los factores de exclusión específicos formando factores de segundo orden, más abstractos.

### **Tarea 4. Prácticas inclusivas**

En la última tarea se pretende que los participantes valoren algunos programas reales que son etiquetados como “prácticas inclusivas”. Por otro lado, también se pide que describan ejemplos de buenas prácticas que puedan conocer o imaginar. En este caso la diferencia entre la tarea 4 de las formas A y B se basa en el programa propuesto. Mientras que en la forma A se presenta un caso desarrollado en el Centro de Arte la Panera, denominado “Mercat de Santa Teresa” y desarrollado en Lleida en 2009, en la forma B se presenta un programa desarrollado por el Museo Nacional de Antropología en Madrid en 2011, denominado “Sabores del Mundo”.

## **PROCEDIMIENTO**

A cada participante se le asignó una forma de la tarea (A o B) procurando que para ambas hubiese una proporción similar de los profesionales de

cada ámbito y de cada anillo. A continuación, se contactó con ellos vía telefónica y/o correo electrónico, solicitando su participación. Las tareas fueron diseñadas para que pudieran ser contestadas de forma digital, por lo que se distribuyeron vía e-mail y se colgaron en el blog del proyecto<sup>8</sup>. Una vez que los participantes hubieron cumplimentado la tarea la enviaron a los investigadores para el análisis de los resultados.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Para las preguntas con respuesta abierta se elaboraron categorías de respuesta mediante un análisis racional. Dichas categorías fueron validadas mediante un acuerdo interjueces, dando lugar a las categorías finales. Finalmente, se calculó la frecuencia con la que los participantes mencionaban cada categoría final en cada pregunta. Para el análisis de la tarea de agrupación de los factores de exclusión (Tarea 3) se llevó a cabo un análisis de redes relacionales (*social network analysis*), que consiste en la búsqueda de patrones de agrupación. Finalmente, para el análisis de la tarea sobre el peso de los factores se realizó una descripción de la puntuación media (del 1 al 10) del grado de exclusión generado por cada factor de exclusión.

## **RESULTADOS**

Como acabamos de ver, las tareas utilizadas en el presente estudio comprenden dos versiones con tres ítems cada una, que a su vez incluyen distintos sub-ítems. Por tanto, la cantidad de información recogida y las posibilidades de comparación de los resultados en unos y otros apartados disparan los posibles comentarios a los datos encontrados. Por este motivo comentaremos solo aquellos resultados más llamativos y que contribuyen en mayor medida a conseguir los objetivos del estudio.

### **Participación: respuesta al llamamiento**

Aunque inicialmente los resultados de participación no formaban parte de los objetivos de aná-

<sup>8</sup> Ver en concreto <https://culturalinclusionininheritage.wordpress.com/2015/03/16/participa-delphi-ii/>



Gráfico I. Número de participantes en el estudio por tarea y forma.

lisis, hemos creído interesante su reporte. El estudio contó con un llamamiento a 355 profesionales, de los cuales 160 trabajan explícitamente sobre procesos inclusivos. Sin embargo, solo se recibieron 30 respuestas en total, 17 de la forma A y 12 de la forma B, de las cuáles no estaban completos todos los ítems.

### Tarea 1. Análisis de concepto

El ítem 1 de la forma A se encuentra dedicado al análisis de la definición de “Museo Inclusivo” extraída de las recomendaciones de Sabaté y Gort (2012, pp.90-97) y que se resume como: El museo inclusivo debe estar dirigido a todos los miembros de la sociedad para que puedan acceder al patrimonio, independientemente de sus circunstancias, capacidades y diversidades; diversificando los niveles de lectura, y ampliando los contenidos con los que el sujeto puede identificarse.

Sobre la consideración del término “**museo inclusivo**” podemos diferenciar dos perspectivas. La primera argumenta que es positivo porque en la práctica hay muchos museos que no lo son (ocho personas, 61,5%). En este sentido el uso del término ayudaría a concienciar a las instituciones sobre esta realidad y marcar como objetivo el

llegar al máximo de público posible. La segunda perspectiva mantiene que no se debe hablar de “museo inclusivo”, ya que, al usar este término automáticamente presuponemos que existen museos inclusivos y museos que no lo son, cuando los museos, por definición, han de ser inclusivos (tres personas, 23,1%).

En cuanto a **quiénes debe ir dirigido**, la definición dice: “a todos los miembros de la sociedad”. Ante lo cual seis participantes proponen como alternativa las palabras: individuos o personas y colectivos. Por otro lado, cuatro personas proponen el término ciudadano/a, aunque se señalan los problemas para consensuar una definición de ciudadano/a.

En cuanto a las **posibles causas de exclusión**, en la definición se sugieren “las circunstancias, capacidades y diversidades”. Ante esto cinco personas piensan que los términos escogidos son los suficientemente generales como para incluir todas las causas de exclusión o a la mayoría; una persona considera que debería especificarse más si son causas sociales, físicas, etc., ya que no todas ellas tienen el mismo tratamiento; y finalmente tres personas consideran que las causas se centran demasiado en el individuo y en aspectos cogniti-

vos quedado en segundo plano los aspectos sociales y cuestiones relacionadas entre el individuo y el entorno (como gustos, interés y emociones)

A la hora de proponer **estrategias para fomentar la inclusión** en el museo la mayor parte de los participantes (10 respuestas) dan respuestas relacionadas con la accesibilidad de colectivos con capacidades diversas (accesibilidad física, cognitiva y sensorial). Sólo tres personas proponen que el museo tiene que tener presencia en los espacios comunes para los colectivos a los que quieren llegar y sólo dos personas se plantean la necesidad de revisar tanto el patrimonio que se expone (cómo, quién y para quién), el discurso en torno al mismo y su comunicación y mediación.

Respecto a las **cuestiones previas que la definición no está teniendo en cuenta**, cuatro personas consideran que la definición de museo inclusivo debe permitir distinguir qué museos son inclusivos y cuáles no, proponiendo criterios para realizar tal distinción. Por otra parte, cinco personas argumentan que la definición de museo inclusivo debería partir de la definición de «museo» y la definición de «inclusión», teniendo en cuenta los valores que implica cada una de ellas, como el derecho de todos los ciudadanos a disfrutar del patrimonio, en el primer caso; o la necesidad de difundir que lo que es bueno para personas con capacidades diversas lo es para todo el mundo.

Finalmente, **lo que más valoran los participantes de la definición** es, por un lado, cómo recogen las posibles causas de exclusión (cinco personas), ya que, según los participantes, utilizan términos amplios y globalizadores que recogen bien las diferentes situaciones de exclusión que pueden darse; y, por otro, cómo se refleja los destinatarios del museo inclusivo (cinco personas). Además, también se valora el objetivo general de un museo inclusivo (dos personas) y las estrategias propuestas (dos personas).

En lo que se refiere a los **aspectos que peor se recogen** en la definición se realizaron comentarios respecto a distintos elementos:

- a. El uso del concepto de patrimonio (cinco comentarios). Se critica que es un concepto muy amplio, que puede tener con-

notaciones inadecuadas en el contexto que nos encontramos (posesión y valor económico). En este sentido se propone buscar a un término que incorpore la idea de conocimiento y cultura, sin la necesidad de hablar de patrimonio (participante 8). También se critica que el patrimonio incluye no solo museos, sino también otros bienes patrimoniales como el patrimonio natural, ciudades históricas, monumentos, etc. En este sentido, el participante 12 considera que el museo inclusivo formaría parte del derecho a disfrutar de la cultura por todos. Por otro lado, se pregunta si en base a esta definición se podría garantizar la inclusión en los mismos términos dentro de un museo que en paisaje natural de alta montaña (situaciones donde la accesibilidad está estructuralmente restringida).

- b. La forma en que se expresan las causas de exclusión (cinco comentarios). Algunos comentarios señalan que a la definición le falta una mayor concreción, pero mientras que en unos casos se señalan aspectos centrados en el individuo (barreras físicas, cognitivas, emocionales y psicológicas), en otros casos se centran en variables con mayor carácter social (diferencias culturales, situación socioeconómica, etc.). Sin embargo, solo una persona va más allá y argumenta que no es un problema de concreción o especificidad, sino que tal y como se expresa en la definición se centra demasiado en aspectos cognitivos, quedando en segundo plano cuestiones sociales y cuestiones que se derivan de la interacción entre individuo y sociedad, que tienen que ver con emociones, gustos e intereses. Finalmente, a otro participante le parece inadecuado el planteamiento de que el museo inclusivo “debe estar dirigido a todos los miembros de la sociedad independientemente de sus circunstancias, capacidades y diversidades”, sino que habría que plantearlo, en otros términos:

*“Pienso que si partiéramos de: ... todos los miembros de la sociedad se sienten en un espacio que le es propio, que les gusta por lo que guarda, por lo que dice, por lo que hace, por cómo lo guarda, dice o hace... Un espacio donde no sólo no se sienten extraños, sino que se sienten atraídos a ir como se sienten atraídos a ver a una amistad, una amistad con la que se aprende, se entretiene, se divierte...”*

d. Los **destinatarios** (tres comentarios). Tres comentarios expresan un uso inadecuado del concepto “miembro de la sociedad”, pero no se especifica en qué sentido.

e. **Las estrategias propuestas para aumentar la inclusión** (cinco comentarios). En primer lugar, dos participantes consideran que no debe producirse una diversificación de los niveles de lectura y ampliación de contenidos, sino que debemos adaptar lo que hay a las necesidades de personas con capacidades diferentes. Un aspecto que se ha considerado problemático es la idea de que los visitantes se identifiquen con los contenidos. El participante 8 argumenta:

*No estoy segura de un objetivo de un museo sea que el destinatario se identifique con los contenidos. Si tiene con ver con identidad es una particularización, si tiene que ver con acceso al conocimiento es muy limitado, si refiere a aspectos como disfrute o motivación no lo veo claramente definido en ese texto.*

Por último el participante 3 argumenta que la definición se centra demasiado en la accesibilidad de los contenidos y que, sin embargo, es clave considerar la accesibilidad de: contenidos, programas (actividades) y servicios.

En el ítem 1 de la Forma B se propone para su análisis la siguiente **definición de inclusión**, que elaborada a partir de los trabajos de Booth y Ainscow (1998) y Ainscow, Booth y Dyson (2004): La inclusión es un enfoque que trata de superar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los niños, jóvenes y

adultos, y específicamente aquellos que son vulnerables a la marginación y a la exclusión, independientemente de su raza, género, origen social, sexualidad, discapacidad o logro escolar.

Respecto a **su naturaleza**, los participantes consideran la inclusión bien como un proceso (seis personas), bien como un enfoque (tres personas). Sin embargo, nadie aludió a la inclusión como una dimensión o como una práctica.

En lo que se refiere a los **destinatarios**, dos de los participantes consideran que debería dirigirse a “todas las personas” o a “todos los ciudadanos y ciudadanas”, sin señalar condiciones específicas. Cinco de los participantes piensan que la vulnerabilidad es la característica fundamental de los destinatarios, por lo que se podría cambiar por colectivos vulnerables o en riesgo /condiciones de vulnerabilidad.

Para los autores la inclusión trata de “superar las barreras que impiden la **participación y el aprendizaje**”. Tres de los comentarios reivindican la necesidad de que los colectivos tengan acceso y presencia en el contexto o ámbito concreto, como cuestión previa a la participación y al aprendizaje. Uno de los participantes también señala la necesidad de definir qué contenidos se enseñan y se aprenden para considerar que se produce un proceso inclusivo. Dos de los comentarios consideran que el disfrute sería una cuestión igual de importante que la participación y el aprendizaje. Los cuatro comentarios restantes se alejan del ámbito educativo, considerando que la inclusión trata de superar las barreras que impiden el desarrollo personal; la aceptación de las diferencias; la aceptación de los demás como iguales; y la participación en todos los ámbitos sociales.

Respecto a los **factores de exclusión propuestos (raza, género, etc.)**, podemos ver que dos de los participantes prefieren utilizar términos globales, no diferenciadores: “ciudadanos y ciudadanas” y “juntos/as”. En uno de los casos se especifica la necesidad de reflexionar sobre los problemas que generan las “etiquetas” diferenciadoras. Una segunda perspectiva considera que es necesario completar las situaciones potenciales de exclusión que aparecen en la definición añadiendo:

Lugar de residencia/nacionalidad; Recursos económicos; religión; poner más énfasis en la edad y la discapacidad; añadir gustos, intereses, motivaciones, habilidades...

Respecto a las **cuestiones previas que la definición no tiene en cuenta**, dos participantes proponen que la definición debería contemplar de base el marco educativo actual. Otro de los participantes señala que la clave sería aceptar la diversidad como una realidad social natural y no como algo negativo. Finalmente, se señala la necesidad de conocer cuándo se empieza a usar la palabra y las razones de ampliación de significados.

Respecto a los **aspectos que mejor recoge**, dos personas consideran que, en términos generales, es una definición aceptable que ayuda a clarificar. Otras dos personas opinan que lo que mejor recoge son las causas de exclusión. Cuatro personas opinan que la mayor aportación se encuentra en la idea de “superar barreras”. Finalmente, una persona considera un acierto que en respecto a los destinatarios se consideren todas las edades vitales.

Respecto a los **aspectos que peor recoge**, seis personas aluden a cuestiones relacionadas con los destinatarios (“mayor énfasis en la discapacidad”, “no se habla de mujeres”, “no se habla de sexualidad”, “no se debe centrar en la inclusión de grupos determinados, sino en la integración de todos los ciudadanos”). Dos personas mencionan elementos vinculados a las causas de exclusión (“es necesario explicar qué son las barreras”, “no se especifica quién es el causante de la exclusión”). Finalmente, tres personas opinan que no se recogen bien las estrategias para la inclusión (“El proceso de inclusión trata de alcanzar un derecho social. Se necesitan prácticas para la inclusión y legislación para evitar barreras”, “No incluye el término desigualdad”, “No queda clara la estrategia para conseguir la inclusión”).

## Tarea 2. Valoración de los factores de exclusión

Un primer análisis descriptivo de los resultados, consistió en la exploración de la media y la desviación típica de la valoración de los factores de

exclusión. El gráfico 2 ordena de mayor a menor estos 34 factores de exclusión según han sido considerados más o menos generadores de exclusión.

Como se refleja en los resultados, los tres **factores** considerados como **mayores generadores de exclusión** son: analfabetismo; discapacidad mental y retraso mental; y síndromes como, por ejemplo, los relacionados con el espectro autista. Los factores considerados como **menos generadores de exclusión** son: el género y la religión.

Los factores elegidos como mayores generadores de exclusión presentan unas desviaciones típicas más pequeñas, lo que significa que ha habido menos variabilidad en las respuestas. Es decir, la mayor parte de los participantes les han otorgado puntuaciones altas. Sin embargo, los factores considerados como menos generadores de exclusión presentan desviaciones típicas mayores y, por lo tanto, las puntuaciones otorgadas por los participantes han sido más dispares.

## Tarea 3. Agrupación de los factores de exclusión

El análisis de las etiquetas dadas a los tres bloques reveló que los criterios que seguían los participantes diferían mucho unos de otros y que en la mayor parte de los casos no se utilizaban criterios de clasificación que permitieran crear factores de segundo orden de carácter abstracto y comprensivo u holístico.

En segundo lugar, se analizó qué factores aparecían vinculados un mayor número de veces y qué factores quedaban aislados. Para ello, se llevó a cabo una adaptación de la técnica de análisis de Redes o análisis reticular. Un primer análisis de las relaciones existentes entre factores de exclusión arrojó el resultado que refleja el gráfico 3.

Como puede verse en el gráfico, todos los factores de exclusión aparecen relacionados entre sí, por lo que la agrupación de los factores no responde a un criterio claro.

A continuación, repetimos el análisis utilizando únicamente aquellas relaciones entre objetos que habían sido utilizadas por al menos el 50% de los participantes. En el gráfico 4 aparecen representadas las relaciones entre los factores de

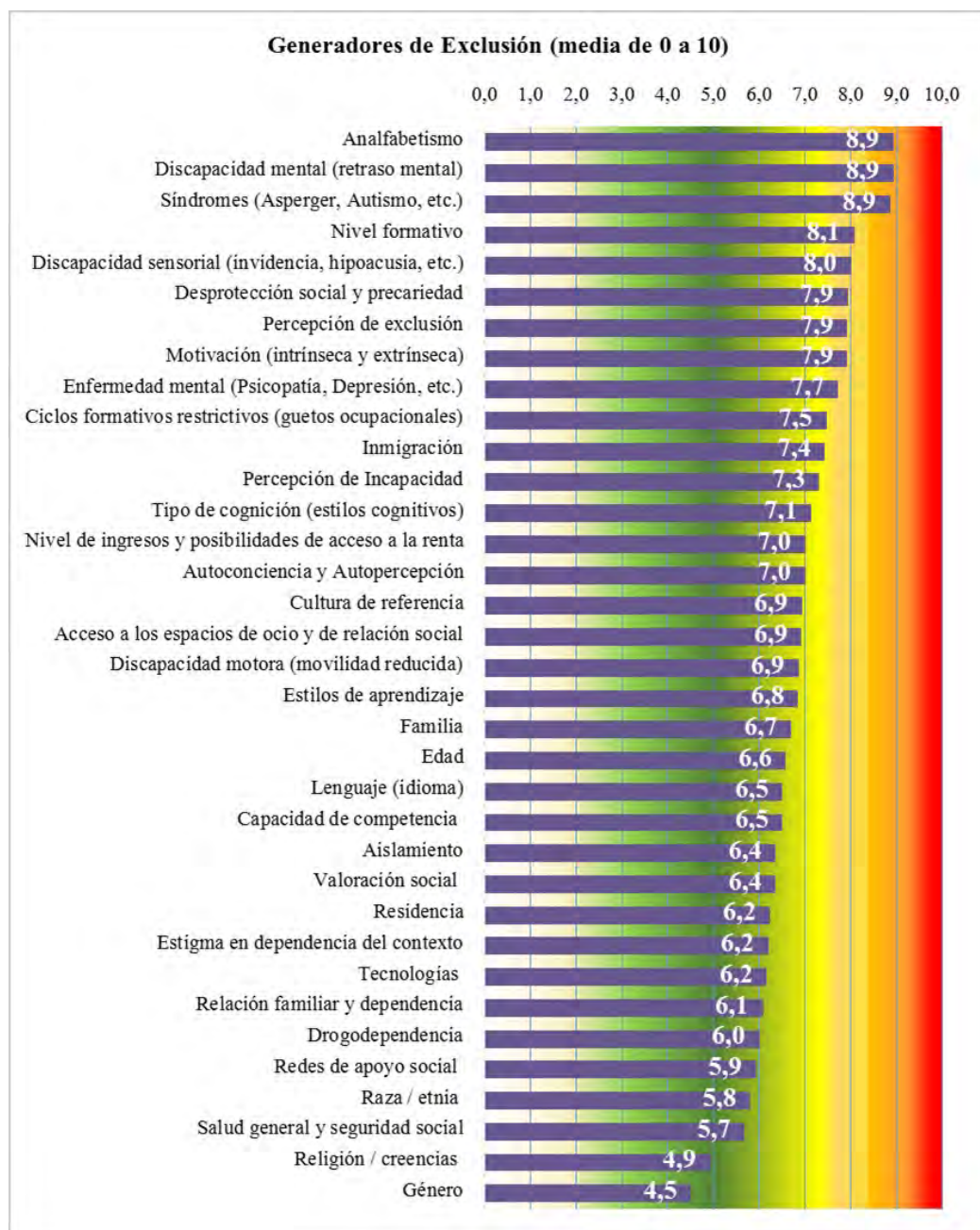


Gráfico 2. Factores según el grado en que generan exclusión.

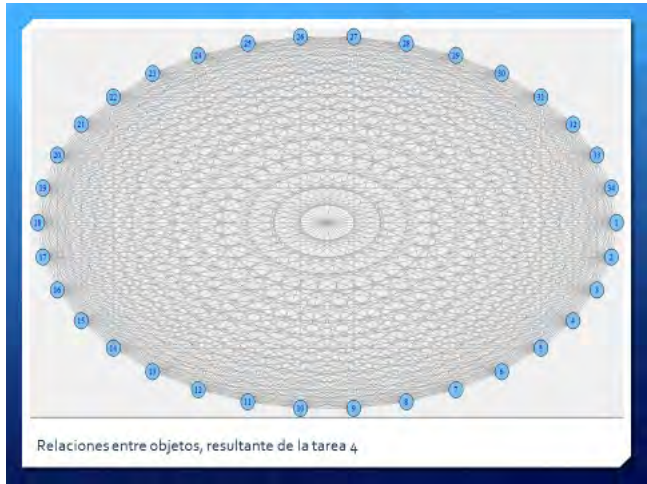


Gráfico 3. Gráfico relacional de los 34 factores de exclusión.

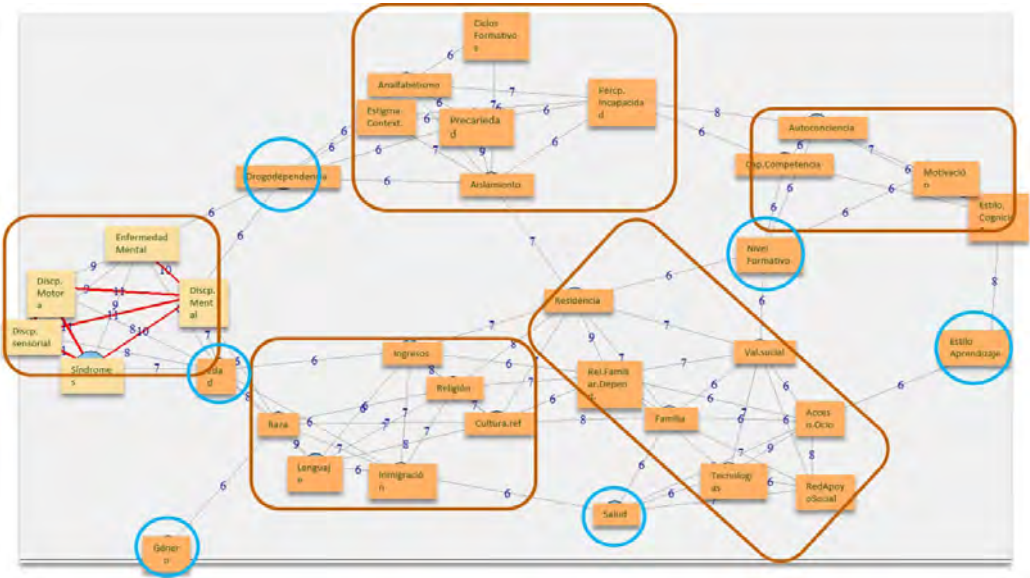


Gráfico 4. Grupos de factores con relaciones más fuertes y factores “nexo”.

exclusión y la fuerza con que se asocian unos con otros. Cuando dos factores tienen, por ejemplo, un siete sobre la línea que los une, significaría que siete de doce personas han colocado a ambos en el mismo grupo.

En la parte izquierda del gráfico podemos ver que las relaciones más potentes se dan entre los factores de “enfermedad mental”, “discapacidad

mental”, “síndrome”, “discapacidad motora” y “discapacidad sensorial”, lo que implica que la mayor parte de la muestra los considera parte del mismo grupo.

También podemos ver que existen varios grupos de factores con relaciones fuertes entre ellos (recuadros en rojo), interconectados entre sí por factores que hacen las funciones de nexo entre es-

tos grupos (círculos azules). Esto no es muy diferente al gráfico circular que aparece en el gráfico tres, ya que existe relaciones entre todos los factores de exclusión con pesos similares.

Cuando incluimos en el análisis sólo aquellas relaciones entre factores que son elegidas al menos por el 75% de la muestra, nos encontramos con que los factores con una relación más fuerte se mantienen: “Discapacidad”, “Enfermedad mental” y “Síndromes”. Vemos, además, que hay tres relaciones que parecen ser las más fuertes entre factores de exclusión. Estas son: “Raza/Etnia” con “Lenguaje/Idioma”; “Relaciones familiares de dependencia” con “Lugar de residencia”; “Acceso al Ocio” con “Tecnologías”; “Desprotección social y Precariedad” con “Aislamiento”.

#### Tarea 4. Prácticas inclusivas

Ambos programas, valorados en las formas A y B, obtienen una valoración media muy similar. Así el programa “Mercat de Santa Teresa” (forma A) obtiene un 6.62, y “Sabores del Mundo”, (forma B), un 6.1. Por otro lado, la media de las prácticas propuestas por los propios participantes en la forma A es de 7.78, y en la forma B es de 7.75. Como puede observarse, la distancia entre la media de las valoraciones de los programas de la Panera y del MNA, y la media de las valoraciones de las prácticas propuestas por los participantes es de poco más de un punto.

Aunque para finalizar la tarea los participantes debían describir brevemente prácticas inclusivas que conocieran de primera mano, en su lugar se señalaron algunos aspectos relevantes para las mismas. Las ideas que más se repiten son la importancia de que las prácticas: conlleven un trabajo participativo (12,96%); incluyan trabajos generativos de materiales, espacios y nuevos programas (11,11%); incluyan actividades adaptadas a los colectivos de destino (9,26%); impliquen la génesis de grupos heterogéneos y diversos (en relación a la edad, la presencia o no de discapacidad, etc.), (7,41%); y que impliquen la evaluación previa y sumativa por parte del propio colectivo al que va dirigida la práctica (5,56%), de modo que se involucre al colectivo de destino en la concepción, el desarrollo y la evaluación posterior de esa práctica.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados en su conjunto nos aportan una visión (un tanto desoladora) sobre hasta qué punto el concepto de inclusión subyacente responde a unos modelos claros y operativos sobre los que construir espacios realmente inclusivos y, por tanto, una sociedad realmente inclusiva.

En primer lugar, la idea de inclusión y de lo que debe ser un museo inclusivo, así como de los factores que intervienen, está profundamente condicionada por el campo de actuación del profesional, con un sesgo, en el caso de nuestros participantes, hacia el ámbito educativo formal. En este sentido, los resultados reproducen las dos perspectivas identificadas por Simón y Echeíta (2013) para este contexto. La primera de ellas entiende la educación inclusiva como una mirada global que afecta a todos los individuos. La segunda se centraría en los grupos más minoritarios, pero en mayor riesgo de exclusión o marginación (personas con discapacidad, minorías étnicas, etc.), siendo mayoritaria la primera. Por otro lado, los resultados muestran la focalización de algunos participantes en la discapacidad o vulnerabilidad, omitiendo la importancia de otros factores socioculturales como factores de exclusión. Ambos sesgos contribuirían a la una situación de cierta indefinición del propio concepto de inclusión que ha dado lugar a las limitaciones y estancamiento que observamos en el panorama nacional e internacional (Slee, 2012).

Hemos visto que los profesionales no muestran un acuerdo ni un criterio claro para establecer qué factores pueden tener más impacto en una situación de exclusión ni como dichos factores se relacionan entre sí. Aunque, de nuevo, nos encontramos con que un grupo de participantes es partidario de la visibilización de los factores de exclusión para poner en marcha mecanismos que permitan desarrollar procesos inclusivos; mientras que otro argumenta que el énfasis en las causas/consecuencias de la exclusión da lugar a la sostenibilidad de tales situaciones, no permitiendo un cambio de actitud o mentalidad. Ambas visiones ponen de manifiesto una indefinición y confusión sobre qué factores conforman causa, explicación y consecuencia de los procesos

de exclusión, lo que nos hace pensar que no existe un modelo racional subyacente. Este argumento se ve reforzado por el hecho de que los participantes no puedan evocar prácticas con un nivel de inclusión alto, según su propio criterio.

## CONCLUSIONES

Estos resultados muestran la necesidad de aumentar los trabajos que permitan un desarrollo de modelos que unifiquen los criterios de los profesionales en torno a las definiciones, factores y prácticas inclusivas. Por otro lado, si queremos que nuestros museos sean lugares para todos, no solo debemos hacer un llamamiento a la comunidad para que aumente sus visitas culturales, sino que debemos trabajar con las instituciones para conseguir un cambio de mentalidad que les permita ver la necesidad de: “conectar” y compartir una serie de valores e intereses con sus visitantes potenciales; la necesidad de negociar las estrategias y la apertura de toma de decisiones, para permitir una mayor participación en las cuestiones culturales, respondiendo a la diversidad de los públicos como elemento enriquecedor de las prácticas.

Para conseguir esa negociación entre institución y comunidad, ya tenemos estrategias desarrolladas, basadas en el evaluación y estudios de visitantes, como forma de dar voz y voto a la comunidad. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la evaluación, además de ser proactiva (Asenjo, 2014), debe tener una sensibilidad especial en el caso de los temas de inclusión (Asensio & Martín, 2014). En este caso, la evaluación debe aportarnos tanto datos sobre los visitantes para crear marcos compartidos, como conformar espacios de participación y enriquecimiento.

## REFERENCIAS

- ABAD, F.J.; OLEA, J.; PONSODA, V. Y GARCÍA, C. (2011). *MEDICIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD*. MADRID. SÍNTESIS.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; Y DYSON, A. (2004). UNDERSTANDING AND DEVELOPING INCLUSIVE PRACTICES IN SCHOOLS: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. DOI: 10.1080/1360311032000158015. Publication link: b0657e2f-355d-448d-a632-6b4ef127e710
- AINSCOW, M., BOOTH, T., Y DYSON, A. (2006). *IMPROVING SCHOOLS, DEVELOPING INCLUSIÓN*. LONDRES: Rotledge.
- ASENJO, E. (2014). APRENDIZAJE INFORMAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- ASENSIO, M. (2015). EL APRENDIZAJE NATURAL, LA MEJOR VÍA DE ACERCARSE AL PATRIMONIO. *REVISTA EDUCATIO SIGLO XXI*, 33(1), 55-82.
- ASENSIO, M. Y MARTÍN, E. (2014). EVALUACIÓN (IMPLICATIVA) DE PROGRAMAS (COLABORATIVOS) EN EL MUSEO (PARTICIPATIVO): una reflexión de caso sobre el programa Conect@, del MNCARS. En: González d'Ambrosio, S. (Ed.) *Conect@. Un proyecto de colaboración entre personas con diferentes capacidades para promover la plena accesibilidad a la cultura* (175-197). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ASENSIO, M. Y POL, E. (2016). THE NEVER-ENDING STORY ABOUT HERITAGE AND MUSEUMS: Four Discursive Models. In: Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Eds.) *Handbook of Research in Historical Culture and Education* (755-780). N.Y.: Palgrave.
- BITGOOD, S. (2016). ATTENTION AND VALUE: keys to understanding museum visitors. New York: Routledge.
- BITGOOD, S., A. BENEFIELD Y D. PATTERSON. (Eds.) (1991). *VISITOR STUDIES: Theory, Research and Practice*. Jacksonville, AL:

- Center for Social Design. 1991.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2015). *GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES*; (ADAPTACIÓN DE LA 3<sup>RA</sup> EDICIÓN). MADRID: FUHEM y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: [file:///C:/Users/Aurin/Downloads/guia\\_ed\\_inclusiva\\_2015.pdf](file:///C:/Users/Aurin/Downloads/guia_ed_inclusiva_2015.pdf)
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). INDEX FOR INCLUSION. DEVELOPING LEARNING AND PARTICIPATION IN SCHOOLS (2ND EDITION). MANCHESTER: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). ÍNDICE DE INCLUSIÓN. *DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS*. UNESCO/OREALC.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (1998). *FROM THEM TO US: an international study of inclusion in education*. London, Routledge.
- COFFEE, K. (2008). CULTURAL INCLUSION, EXCLUSION AND THE FORMATIVE ROLES OF MUSEUMS, *MUSEUM MANAGEMENT AND CURATORSHIP*, 23:3, 261-279, DOI: 10.1080/09647770802234078
- DOMÍNGUEZ, A.; GARCÍA SANDOVAL, J. Y LAVADO, P. (2015). *ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y ACCESIBILIDAD*. HUESCA: Universidad de Zaragoza, Máster en Museos: Educación y Comunicación.
- DUFFY, M. E. (1987). METHODOLOGICAL TRIANGULATION: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *The Journal of Nursing Scholarship*, 19(3), 130-133.
- ECHTEITA, G. Y VERDUGO, M.A. (2004). *LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 10 AÑOS DESPUÉS. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA*. SALAMANCA: INICO y Universidad de Salamanca.
- ESPINOSA, A. Y BONMATÍ, C. (ED.) (2013). *MANUAL DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN MUSEOS Y LUGARES DEL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL*. GIJÓN: Trea.
- FERNÁNDEZ, M.; ASENJO, E. Y ASENSIO, M. (2016). UNA REVISIÓN SOBRE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN MUSEOS Y PATRIMONIO. *HER&MUS*, 17.
- HOOPER-GREENHILL, E. (ED.). (1997). *CULTURAL DIVERSITY: developing museum audiences in Britain*. Burns & Oates.
- LOOMIS, R. (1987). MUSEUM VISITOR EVALUATION: new tool for management. Nashville, Tenn.: American Association for State and Local History.
- MORGAN, D.L. (2007) PARADIGMS LOST AND PRAGMATISM REGAINED: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*. January, 1, 48-76.
- MORSE, J. M. (1991). APPROACHES TO QUALITATIVE-QUANTITATIVE METHODOLOGICAL TRIANGULATION. *NURSING RESEARCH*, 40(2), 120-123.
- NEWMAN, A. Y MCLEAN, F. (2003). ARCHITECTURES OF INCLUSION: Museums, galleries and social inclusion. En R. Sandell (ed.). *Museums, Society, Inequality* (56-68). London and New York: Routledge.
- SABATÉ, M., Y GORT, R. (2012). *MUSEO Y COMUNIDAD. UN MUSEO PARA TODOS LOS PÚBLICOS*. GIJÓN: Ediciones Trea.
- SANDELL, R. (ED.). (2003). *MUSEUMS, SOCIETY, INEQUALITY*. LONDON AND NEW YORK: Routledge.
- SANTACANA, J.; LÓPEZ, V. Y MARTÍNEZ, T. (2014). *HACIA UNA DEFINICIÓN DE EXCLUSIÓN CULTURAL Y SUS FACTORES*. MEMORIA DE INVESTIGACIÓN NO PUBLICADA.
- SCREVEN, C.G. (1975). THE EFFECTIVENESS OF GUIDANCE DEVICES ON VISITOR LEARNING. *CURATOR* 18 (3), 219-243.
- SIMÓN, C. ECHTEITA, G. (2013). COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INTENTAR LLEVARLA A LA PRÁCTICA. EN RODRÍGUEZ, H., Y TORREGO, L. (COORDS.), *EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUIDAD Y DERECHO A LA*

- DIFERENCIA. TRANSFORMANDO LA ESCUELA* (pp. 33-65). MADRID: Wolters Kluwer España.
- SUBIRATS, J., GOMÀ, R., Y BRUGUE, J. (2005). *ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE EXCLUSIÓN SOCIAL. DOCUMENTOS DE TRABAJO (FUNDACIÓN BBVA)*, 4. BILBAO: Fundación BBVA e Institut d'Estudis Autònòmics, Generalitat de Catalunya.
- TLILI, A. GEWIRTZ, S., CRIBB, A. (2007). NEW LABOUR'S SOCIALLY RESPONSIBLE MUSEUM. ROLES, FUNCTION AND GREATER EXPECTATIONS. *POLICY STUDIES*, 28(3), 269-289.
- UNESCO (2009). *POLICY GUIDELINES ON INCLUSION IN EDUCATION*. PARÍS: UNESCO.
- UNESCO (2005). *GUIDELINES FOR INCLUSIÓN: Ensuring Access to Education for All*. PARÍS: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2003). *OVERCOMING EXCLUSION THROUGH INCLUSIVE APPROACHES IN EDUCATION. A CHALLENGE AND A VISION*. PARIS: UNESCO.



**Mirando el museo:  
desarrollo de dos instrumentos  
para evaluar la inclusión**

Looking at the museum:  
development of two instruments  
to evaluate inclusion

**YONE CASTRO RÍOS | CARMEN GÓMEZ | MIKEL ASENSIO BROUARD**



# Mirando el museo: desarrollo de dos instrumentos para evaluar la inclusión\*

## Looking at the museum: development of two instruments to evaluate inclusion

YONE CASTRO RÍOS | CARMEN GÓMEZ | MIKEL ASENSIO BROUARD

Yone Castro Ríos. Universidad Autónoma de Madrid  
yone.castro@inv.uam.es

Carmen Gómez. Universidad Autónoma de Madrid  
carmen.gomez@uam.es

Mikel Asensio Brouard. Universidad Autónoma de Madrid  
mikel.asensio@uam.es

Recepción del artículo: 25-11-2016. Aceptación de su publicación: 20-12-2016

**RESUMEN.** Este trabajo forma parte de una serie de artículos publicados en este monográfico. En él se explica la construcción de dos herramientas complementarias para la evaluación de la Inclusión dentro de espacios patrimoniales. Estas herramientas se han denominado 'Escala de Rasgos de Museología Inclusiva' e 'Inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva'. La primera de ellas evalúa aspectos de la percepción subjetiva de la Inclusión, mientras que la segunda mide aquellos recursos de la museografía que resultan atrayentes para el público.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión, museos inclusivos, museos sociales, estudios de público, educación en museos.

**ABSTRACT.** In this article, which is part of a series of articles published in this monograph, explains the construction of two complementary tools for the evaluation of Inclusion within patrimonial spaces. These tools have been called 'Scale of Traits of Inclusive Museology' and 'Inventory of Qualities of Inclusive Museography'. The first one evaluates aspects of the subjective perception of Inclusion, while the second measures those resources of museography that are appealing to the public.

**KEYWORDS:** inclusion, inclusive museums, social museum, visitor studies, museum education.

### INTRODUCCIÓN AL MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo explica el método y el diseño de composición de dos tareas que tratan de medir la potencia de los planteamientos de inclusión en el ideario museológico y en la realización museo-

gráfica, como dos aspectos centrales del planteamiento del mensaje de las instituciones museísticas y patrimoniales. Estas dos tareas forman parte de la investigación sobre museos y patrimonio inclusivo. El planteamiento y concepción básica del proyecto, así como otro tipo de tareas complementarias, exceden los propósitos de este artículo.

\* Proyecto de investigación "Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural" (2013ACUP00197), que actualmente desarrollan la Universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid y que está financiada por el programa *Recercaixa*, convocatoria competitiva de la Fundació La Caixa y la Generalitat de Catalunya.

El planteamiento del concepto de inclusión en museos y patrimonio es deudor del desarrollo del concepto de inclusión en otros ámbitos educativos, sociales y culturales, aunque probablemente, el sector educativo el que más ha influido en los planteamientos actuales de la inclusión en nuestro sector patrimonial.

Las tareas presentadas se corresponden con el actual modelo integrador de análisis cualitativo y cuantitativo, comúnmente denominados 'modelos mixtos'. Al tratarse de tareas complejas, ambas tienen una lectura cuantitativa y cualitativa, tanto en su planteamiento racional como en la lectura posterior de resultados, siguiendo así tanto las corrientes clásicas y actuales de la metodología (ver por ejemplo: Campbell, 1978; Britan, 1978; Johnson y Turner, 2003; Onwuegbuzie y Teddlie, 2003; Maxcy, 2003; Onwuegbuzie y Collins, 2007; Bryman, 2007; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; 2007; Creswell, 2009; 2013; Greene, 2008; Bergman, 2008; Leech, y Onwuegbuzie, 2009; Godino et. al., 2011; Venkatesh, Brown y Bala, 2013), como de los estudios aplicados en psicología (ver: Pacheco y Blanco, 2002; Hanson et al., 2005; Ponterotto, 2005; Powell et al., 2008; Tashakkori y Teddlie, 2009, 2010; Valdés, Krause y Álamo, 2011; Mertens, 2014; Smith, 2015). Y en general a la educación (ver, por ejemplo: Gal-Iglesias, Busturia-Berrade y Garrido-Astray, 2009; Hart et al., 2009; Tashakkori y Teddlie, 2010; Cohen, Manion y Morrison., 2013; Mertens, 2014). Así como en museología en particular (Rivière, 1989; Gardner y Merrit, 2002; Randol, 2004; Bonney, 2004; Allen et al., 2007; Weil, 2012).

El planteamiento del concepto de inclusión en museos y patrimonio es deudor del desarrollo del concepto de inclusión en otros ámbitos educativos, sociales y culturales, aunque probablemente, sean la reflexión y las prácticas llevadas a cabo en el sector educativo las que más han influido en los planteamientos actuales de la inclusión en nuestro sector patrimonial, unidos de manera inseparable al desarrollo del propio sector de la diversidad.

La inclusión, como el pasado, es otro país extraño (como nos enseñó Lowenthal, 1985), que necesita una ardua construcción y que una vez construido nos atrapa sin remedio. A su vez, la

exclusión y la inclusión no son dos realidades simétricas simplemente inversas (Sandell, 2012). Nuestra investigación supuso revisar el ámbito de la Inclusión recabando información sobre el significado de esta etiqueta tan extensa, su planteamiento, sus factores y su intervención. En este texto hacemos alusión a la Inclusión entendida desde la atención a las características inherentes de la persona, hasta su configuración como ser social adherido a una cultura referencial.

Se ha utilizado tanto las etiquetas de "un museo accesible" o "un museo para todos", que han terminado por carecer de contenido. Lo cierto es que la mayoría de las exposiciones siguen teniendo un planteamiento y una realización elitistas, están muy alejadas de los intereses de las mayorías de los públicos y utilizan herramientas y medios comunicativos poco adaptados a la diversidad funcional de los usuarios. Entendemos la inclusión como un cambio de mentalidad y práctica amplio, que toma la diversidad como valor y mantiene la accesibilidad como derecho básico, que no se resuelve mediante acciones puntuales. Insistimos en que la inclusión no es un problema de leyes o normativas basadas en códigos fácilmente eludibles alegando desconocimiento. Por el contrario, creemos más en el trabajo proactivo para un cambio de general que se enfrente de manera "razonable" a todas las implicaciones de la diversidad. **El ámbito de aplicación** de nuestro estudio son los museos y el patrimonio. Tal como se recoge en la Figura 1, toda intervención en el patrimonio vendrá definida por tres etapas sucesivas que profundizan en su desarrollo: el proyecto museístico, el proyecto museológico y el proyecto museográfico (ver una definición en Asensio, Pol y Gomis, 2001).

En nuestro caso, nos interesaba recoger las disposiciones de las personas hacia los aspectos museológicos y museográficos que tienen que ver con la inclusión, ya que mientras el primero marcaría las grandes decisiones de la oferta institucional, el segundo constituye la disposición de los elementos expositivos en la exhibición. Hemos desarrollado dos herramientas independientes y complementarias que esperamos aporten su grano de arena a la definición de la Inclusión. Sobre todo, el de la *Inclusión cultural*, ya que aplica

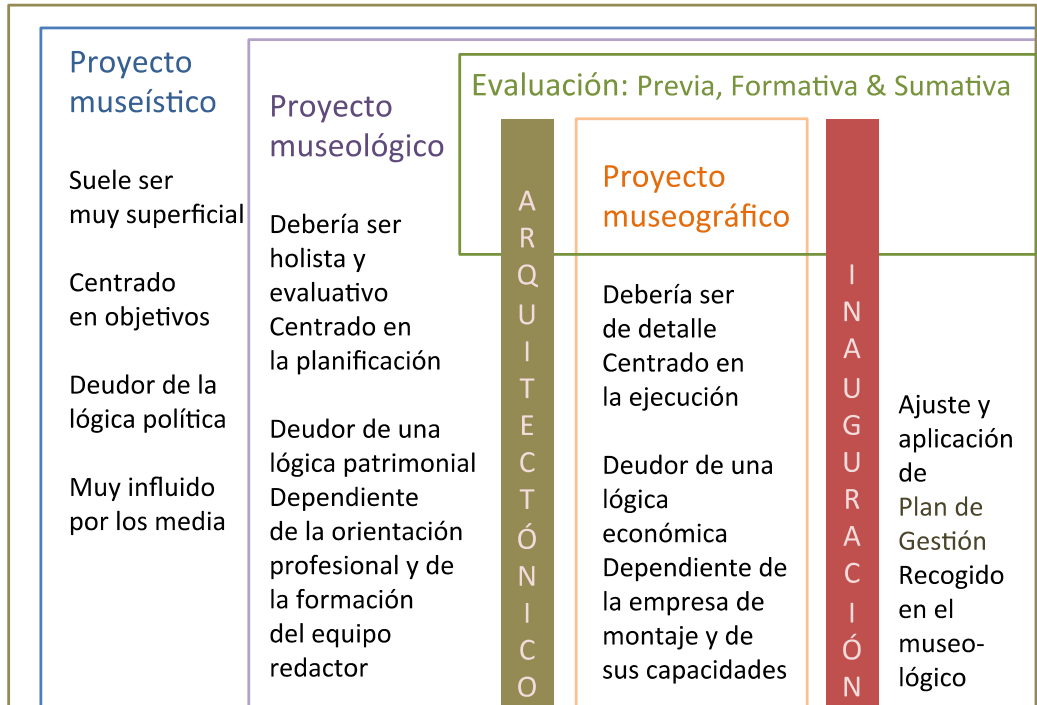


Figura 1. Esquema del desarrollo de Proyectos de Intervención Patrimonial. Fuente: Elaboración propia.

la mentalidad de la inclusión a un abanico amplio de problemas que afectan a los espacios patrimoniales desde la perspectiva de muy diversos tipos de públicos.

## DISEÑO GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN

### El diseño general de la investigación

El diseño de las tareas está concebido para que éstas sean complementarias siguiendo un criterio de convergencia analítica y constructiva, de modo que unas y otras resultan informativas de manera multidireccional. En este texto, nos centraremos en mayor detalle en la Escala y el Inventario, aunque se aportará una visión panorámica del resto de tareas.

Por su implicación central en el tema se decidió estudiar la opinión de tres colectivos distintos:

(1) *Expertos en inclusión*, entendiéndose por tal pericia a las “*personas que trabajan en niveles de profesorado, profesionales del ámbito escolar y museal, de fundaciones y de empresas, todos ellos trabajando en temas relacionados con diferentes aspectos de inclusión*”. (2). *Adolescentes*, entendiéndose por tales un arco de nivel educativo entre 3º y 4º de la ESO, que se corresponde naturalmente con un nivel de edad de 13-16 años de Valladolid y Lleida. (3) *Jóvenes*, de nivel universitario, grupos también naturales de 2º de psicología, que incluyen a todas las personas sin ningún tipo de exclusión.

No confunda el lector, los *actores* implicados con la *muestra* de participantes que completaron la Escala y el Inventario. Los primeros son todos los participantes en la Investigación en sus diferentes fases. Los segundos se refieren a aquellos participantes con los que pudimos testear los pilotos de ambas herramientas.

FASE	NATURALEZA	TÉCNICAS	DEFINICIÓN
EXPLORACIÓN	Tradición Cualitativa	<i>Focus group/Grupos de discusión</i>	En los grupos de discusión se cuenta con la dinámica de la discusión como herramienta para indagar y explorar en aspectos relevantes de una realidad, o sobre temas polémicos en los que los participantes mantienen visiones diferentes (lo que no implica que sean confrontadas) sobre el tema que se está tratando. En esta Investigación se llevaron a cabo <b>dos sesiones con dos grupos distintos de participantes</b> , de una duración aproximada de <b>dos horas</b> . Estas sesiones se grabaron bajo consentimiento informado para el análisis posterior. Las grabaciones fueron transcritas.
REVISIÓN	Revisión Narrativa	Revisión narrativa	Se realizó una revisión exhaustiva de bibliografía específica sobre el concepto de Inclusión (en el ámbito social, educativo y patrimonial).
CONCEPTUALIZACIÓN	Tradición racionalista - cualitativa	Método Delphi, entrevista, estudio racional de factores - dimensiones, revisión narrativa, tareas de respuesta gradual (formato Likert y semánticas).	El <b>Método Delphi</b> consiste en la aplicación y el análisis posterior de una secuencia de cuestionarios, a un grupo de participantes, elegidos por tu experiencia en un tema de investigación concreto (Barbour, 2013). Las tareas o cuestionarios se administran de forma secuencial para llegar a una opinión lo más consensuada posible en torno al tema estipulado. Las tareas componentes del Delphi fueron, en orden: Entrevista estructurada, valoración de factores a través de una escala tipo Likert, agrupación semántica guiada y entrevista no estructurada.
EVALUACIÓN	Tradición cuantitativa - cualitativa - racional	Escalas Likert, tareas de respuesta graduada, tareas de escalamiento multidimensional, análisis de la fiabilidad Interjueces (Kappa), test de impacto, uso de la metodología <i>clickers</i> .	Diseño de dos herramientas de evaluación de la percepción de la Inclusión cultural: La <b>Escala de rasgos de Museología Inclusiva</b> y el <b>Inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva</b> .

Tabla I. Diseño Global de la investigación. Fuente: elaboración propia.

### Detección de realidades complejas: Del diseño en cascada a la construcción de herramientas

La construcción de una herramienta que se adapte al ámbito aplicado entraña entre otras muchas dificultades, la capacidad de aislar conceptos complejos y poco definidos. ` Inclusión cultural ´ puede entenderse desde múltiples perspectivas, pero para construir un artefacto capaz de captar algún aspecto de la realidad que

se quiere evaluar, es necesario definir una serie de dimensiones racionales que den soporte a las preguntas en las que se materializa el estudio de esas mismas dimensiones.

El **diseño de esta Investigación** es un *diseño en cascada*, pensado para llegar a detectar cómo perciben los jóvenes el Patrimonio desde una perspectiva de inclusión/exclusión, a través de *aproximaciones sucesivas*, para desembocar en la **construcción de herramientas**.

ANÁLISIS	PARTICIPANTES	PRODUCTOS - RESULTADOS
Análisis de las transcripciones: Análisis semántico y racional.	La elección de los participantes forma parte de un muestreo intencional dentro de la tradición cualitativa, para la consecución de los objetivos de la investigación. Participaron 44 expertos en educación, en patrimonio, empresas y fundaciones dedicadas a la diversidad funcional. Los expertos provenían de las Ciudades de Lleida, Valladolid y Madrid. Tanto los expertos, como las localizaciones de procedencia fueron elegidos de forma intencional. (Barbour, 2013; Liamputtong, 2011, Sayal et al., 2010).	Aproximación primera al concepto de Inclusión cultural. Creación de un <i>Estado de la Cuestión</i> y diseño de la tarea posterior en base a los resultados.
Aclaración y agrupación de las diversas corrientes definitorias del concepto de Inclusión en el ámbito social, educativo y patrimonial siguiendo una búsqueda bibliográfica en embudo.	10 expertos revisores	Datos que se utilizarán en el diseño de la fase siguiente de conceptualización, aislamiento de los factores considerados en la definición de Inclusión y detección de las diversas corrientes teóricas que definen la Inclusión.
Análisis de los datos provenientes del Delphi a través del análisis cualitativo y cuantitativo. Valoración y agrupación de los factores de Inclusión. <b>Análisis de Redes relacionales.</b> Valoración y evaluación de 'Programas Inclusivos' (Hernández y Martínez, 1996).	27 expertos en Delphi + 17 expertos en la valoración de factores + 12 expertos en la agrupación de factores + 27 expertos en la valoración de las prácticas Inclusivas - programas inclusivos.	Esquema definitorio del concepto de Inclusión, detección de dimensiones y factores, datos necesarios para la elaboración de las herramientas de evaluación de la fase siguiente (Evaluación).
Análisis de fiabilidad y Validez (análisis psicométrico), análisis multidimensional, análisis de interdependencia no métrica, análisis descriptivo e inferencial.	1132 adolescentes escolarizados en las ciudades de Lleida, Valladolid y Madrid.	2 herramientas destinadas a la medición de la percepción de la Inclusión en museos: <i>ESCALA DE RASGOS DE MUSEOLOGÍA INCLUSIVA</i> e <i>INVENTARIO DE CALIDADES DE MUSEOGRAFÍA INCLUSIVA</i> .

Este diseño se define por la secuenciación de pasos, en los que los resultados de la fase previa son necesarios y determinantes en las fases subsiguientes.

Este diseño de investigación es un **diseño mixto**, que emplea técnicas cualitativas y cuantitativas. Los datos obtenidos siguen un criterio de **convergencia analítica**, ya que se dan sentido unos a otros. El plan de trabajo sigue el principio de la **triangulación metodológica**

en personas, documentos fuente y teorías, instrumentos y métodos.

### Muestra de participantes

En las distintas fases del proyecto y del diseño, han participado varios actores. Éstos pueden verse en la tabla siguiente.

La muestra en la que se testó el piloto, en la que se obtuvieron los primeros datos para la Escala de Rasgos de Museología Inclusiva, y el

Participantes por tareas		
	TAREAS	PARTICIPANTES
Estudio 1	Focus Group	44 personas expertas
Estudio 2	Revisión bibliográfica	Estudio no empírico sobre más de cien publicaciones
Estudio 3	Tareas Delphi	27 personas expertas
Estudio 4	Valoración de factores	17 personas expertas
Estudio 5	Agrupación de factores	12 personas expertas
Estudio 6	Valoración de Prácticas	27 personas expertas
Estudio 7	<b>Cuestionario museología inclusiva</b>	Adolescentes (788) Jóvenes (344) Sub-Total = 1.132
Estudio 8	<b>Inventario museografía inclusiva</b>	Adolescentes (788) Jóvenes (344) Sub-Total = 1.132
Estudio 9	Test de impacto	Adolescentes (788) Jóvenes (344) Sub-Total = 1.132
	Totales	127 tareas a personas expertas 3.396, tareas a adolescentes y jóvenes

Tabla 2. Participantes en las distintas fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva, se compone de 344 jóvenes. Esta muestra se escogió debido a que cumplía con los requisitos de accesibilidad, número y representatividad.

### Procedimiento de aplicación de las herramientas: Los clickers

Para la aplicación de las herramientas, se ha utilizado el sistema SIPP mediante el uso de los *clickers*. Una vez construidas sendas herramientas, éstas se implementaron en el formato digital de los clickers para su aplicación ulterior. Según la definición de Asensio et al., (2011) los clickers o mandos de respuesta pueden denominarse como SIPP, o, en otras palabras, *Sistema Interactivo de Participación de Públicos*. Hablamos de sistema porque los clickers funcionan formando un conjunto funcional con un software y un receptor de señal. Además incluiría un ordenador y una pantalla. Se instala fácilmente y se responde con un mando similar al de la televisión. Las respuestas, captadas por un USB que recibe la señal de radio, se almacenan en el ordenador en formato .cvs.

## INVENTARIO DE CUALIDADES DE MUSEOGRAFÍA INCLUSIVA

### Descripción

El *Cuestionario de Museografía* está construido *ad hoc* para esta investigación. Lo llamamos “Inventario de Recursos de Museografía Inclusiva”. Queríamos elaborar una herramienta capaz de medir de algún modo el grado en el que los participantes se sienten inclinados a visitar un *inventario* de recursos museográficos de amplio espectro. Este Inventario puede entenderse como un sistema para evaluar el conjunto perceptivo-emocional, similar a los modelos de respuesta graduada (MRG) basados en el modelo thurstoniano, o los estudios de preferencia estimular.

En las siguientes líneas trataremos de explicar cómo se construyó el cuestionario, cómo fueron las distintas fases de trabajo y algunas pruebas que apoyan su construcción y desarrollo a nivel psicométrico.

Se determinó que el formato de cada pregunta (o ítem) constaría de tres elementos:

11 a



ESCULTURAS

¿Cuánto te gustaría visitar esto?



32 a



TABLETS Y IPADS EN EL MUSEO

¿Cuánto te gustaría visitar esto?



33 a



JARDÍN BOTÁNICO

¿Cuánto te gustaría visitar esto?



48 a



MUSEO DE DINOSAURIOS

¿Cuánto te gustaría visitar esto?



Figura 2: Ejemplos de ítems del Inventario de Museografía Inclusiva. Fuente: elaboración propia.

1. La *fotografía del recurso museográfico* a evaluar.
2. Un *texto que especifica el tipo de recurso* (categoría) *y una contextualización* breve, que puede incluir el museo o la temática del museo en la que se encuentra.
3. La pregunta: “¿Cuánto te gustaría visitar esto?” y las opciones de respuesta.

Las opciones de respuesta comprenden 6 categorías de tipo Likert, dentro de la categoría de los “*smiling test*”. En la Imagen 2, se pueden apreciar unos ejemplos de ítem componentes del Inventario:

**Método**

Fue necesaria la elaboración de un banco de 345 ítems sobre espacios expositivos reales, que ini-

cialmente eran susceptibles de ser evaluados. Se tuvieron en cuenta la representatividad de las temáticas de los museos, así como ciertas categorías iniciales de recursos museográficos.

En base a los elementos museográficos se elaboró una primera tipología o propuesta de categorización para éstos, basada en propuestas anteriores (Asensio y Pol, 2003). Los distintos ítems del banco inicial se ordenan en torno a varias categorías.

Estas categorías son fruto de fases anteriores de esta investigación y de un Panel Delphi en el que se implicó a 27 expertos. Con estas categorías definidas tres grupos de investigadores/as de tres universidades diferentes (Barcelona, Madrid y Valladolid) comenzaron a trabajar en paralelo valorando y definiendo los ítems de acuerdo a

CATEGORÍA (a) Análisis por *Tipos de Museos* [**Temática/** Contenidos]:

- Nivel 1 - Museos de Piezas
- Nivel 2 - Museos Arqueológicos
- Nivel 3 - Patrimonio Monumental
- Nivel 4 - Museos de Arte
- Nivel 5 - Museos de Historia
- Nivel 6 - Museos de Antropología
- Nivel 7 - Museos de Ciencias Naturales
- Nivel 8 - Museos de Ciencia
- Nivel 9 - Museos de Tecnología

CATEGORÍA (b) Análisis por Tipos de **Recursos** museográficos:

## Nivel 1: RECURSOS CLÁSICOS

- B.1.1. Colecciones vitrinas
- B.1.2. Museo con piezas en vitrina
- B.1.3. Piezas en vitrinas
- B.1.4. Almacenes visitables
- B.1.5. Hojas de sala
- B.1.6. Reproducción de originales

## Nivel 2: RECURSOS AUDIOVISUALES

- B.2.1. Maquetas
- B.2.2. Ilustraciones
- B.2.3. Audioguía
- B.2.4. Audiovisual
- B.2.5. Escenografías
- B.2.6. Los dioramas
- B.2.7. Visita guiada

## Nivel 3: RECURSOS DIGITALES

- B.3.1. *Tablets*
- B.3.2. Juegos digitales
- B.3.3. Mesa Interactiva
- B.3.4. Visita con Realidad Aumentada
- B.3.5. Visita con Realidad Virtual
- B.3.6. Interactivos en la sala

## Nivel 4: RECURSOS MANIPULATIVOS ANALÓGICOS

- B.4.1. Juegos tematizados
- B.4.2. Tareas de juego
- B.4.3. Manipulativo en un museo
- B.4.4. Materiales para personas ciegas
- B.4.5. Demostración de un experimento
- B.4.6. Montajes para manipular

los criterios de formato, contenido e idoneidad. Se buscaron ejemplos de cada tipo de recurso en cada tipo de temática, cruzando por completo las variables. Se utilizó una plantilla con la definición de cada categoría, de modo que todos/as los evaluadores tuvieron la misma información a la hora de fabricar el banco de ítems.

El paso siguiente en la construcción del cuestionario supuso la ordenación de los distintos ítems en torno a las categorías de Temática y de Recursos.

Una vez construido y revisado el banco de ítems inicial se elaboró una plantilla en la que se reflejaban todas las combinaciones posibles de las categorías, niveles y sub-niveles descritos anteriormente. La plantilla fue completada por 10 evaluadores/as independientes. La plantilla de respuestas consta de una hoja donde cada evaluador, debía colocar cada uno de los ítems en su categoría de Tipología de Museo y los diferentes niveles en relación a los Recursos. Ésta, se diseñó con el fin de unificar criterios, garantizando la objetividad, lo que resultó útil a la hora de clarificar en sí mismas, las dimensiones a evaluar. Con la evaluación completa se llevó a cabo un estudio Interjueces, para asegurar la correcta colocación de los ítems en sus distintas categorías utilizando el *Kappa de Fleiss*. Kappa oscila en valores entre -1 y +1, de modo que, cuanto más cercano a +1 sea el resultado mayor es el grado de concordancia entre los observadores.

### Resultados psicométricos

Se calculó el valor Kappa global, para la categoría Temática y por niveles de temática, para la categoría de Recurso y por cada nivel de esta categoría. A continuación se muestra una tabla con los resultados para los valores de kappa anteriormente nombrados, teniendo en cuenta 10 evaluadores/as:

Se revisaron aquellas categorías que no mostraban un acuerdo por encima de .70 y se repitió la evaluación con cuatro evaluadores/as. El índice kappa calculado en esta ocasión fue de .987.

Posteriormente se halló el acuerdo en porcentaje de cada ítem, hallando de manera iterativa la frecuencia del acuerdo de cada observador con el resto (a modo de recuento sin reposición).

Evaluadores/as	Kappa Global Temática	Kappa Global Formato
10	0,642	0,576
9	0,655	0,603
8	0,642	0,643
7	0,664	0,677
6	0,631	0,652
5	0,596	0,629
4	0,567	0,625
3	0,647	0,685
2	0,990	0,982

Tabla 3. Resultados a la Fiabilidad Interjueces del Inventario. Fuente: elaboración propia.

Estadísticos			
		TEMÁTICA	FORMATO
N	Válidos	345	345
	Perdidos	0	0
Media		70,22	64,12
Desv. típ.		26,482	28,374
Mínimo		18	11
Máximo		100	100

Tabla 4. Resumen de los estadísticos relativos al porcentaje de acuerdo en cada ítem. Fuente: elaboración propia.

Los ítems con un acuerdo inferior al 64% no fueron tenidos en cuenta ni tampoco para el cuestionario final. Del banco final de 212 ítems, se generaron cuatro formas equivalentes de 53 ítems. Se testeó la herramienta con una muestra idónea dada su accesibilidad y su similitud con la población final sobre la que se pretende aplicar la herramienta. Dado que los mismos participantes contestaron a las 4 formas equivalentes, se pudo comprobar la estabilidad de las medidas estableciendo el control en la variabilidad intra-sujeto. Para comprobar la equivalencia entre las formas se calculó la correlación entre formas. Los resultados se muestran en la tabla inmediatamente inferior:

		Correlaciones			
		FORMA A	FORMA B	FORMA C	FORMA D
FORMAA	Correlación de Pearson	1	,852**	,812**	,766**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
FORMAB	Correlación de Pearson	,852**	1	,914**	,885**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
FORMAC	Correlación de Pearson	,812**	,914**	1	,921**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
FORMAD	Correlación de Pearson	,766**	,885**	,921**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5. Correlación entre formas equivalentes del cuestionario de Museografía. Fuente: elaboración propia.

La relación entre formas en este caso, es positiva y fuerte en todos los casos. Se calculó el Alfa de Cronbach para valorar la fiabilidad entendida como consistencia interna. El Alfa del cuestionario completo (212 ítems) tiene un valor de .972. Se obtuvieron los valores de Alfa también para cada forma, de modo que la Forma A del cuestionario tiene un valor igual a  $\alpha = ,90$ , la Forma B arroja un valor  $\alpha = ,916$ , para la Forma C se calculó un valor  $\alpha = ,916$  y, por último, la Forma equivalente D, que tiene asociado un valor de alfa  $\alpha = ,907$ . Podemos decir que el cuestionario es estable y es homogéneo, y presenta indicios de consistencia interna.

Según el índice de homogeneidad, se comprobó también que todos los ítems ( $N = 212$ ) contribuían de igual modo a la estabilidad de la herramienta.

## ESCALA DE RASGOS DE MUSEOLOGÍA INCLUSIVA

### Antecedentes

Este cuestionario surge de la necesidad de elaborar una herramienta capaz de medir el concepto *inclusión cultural* respondiendo a la pregunta de hasta qué punto y de qué manera los individuos perciben determinados elementos o rasgos museológicos, que deben tener las instituciones para ser inclusivas. Este cuestionario tiene un antecedente previo: el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2002). Más que un cuestionario de evaluación, el *Index* se concibe como una guía que ayuda, por un lado, al trabajo reflexivo de análisis de la situación funcional, humana e instrumental de un centro escolar, a través de la introyección y auto-evaluación y, por otro lado, propone las guías que deberían



Figura 3. Dimensiones del Index. Fuente: (Booth y Ainscow, 2002).

asentar unas buenas prácticas inclusivas. El *Index* está compuesto de tres dimensiones principales:

Cada una de estas tres dimensiones se divide en dos secciones:

- Dimensión A: creando culturas inclusivas
- A1: Construyendo comunidad
- A2: Estableciendo valores inclusivos
- Dimensión B: Produciendo políticas inclusivas
- B1: Desarrollo de la escuela para todos
- B2: Organizando el apoyo para la diversidad
- Dimensión C: Desarrollo de prácticas inclusivas
- C1: La construcción de los planes de estudio para todos
- C2: La estructura del aprendizaje

Tabla 6. Resumen de la composición del Index for Inclusion. Fuente: elaboración propia.

Estas secciones contienen hasta 12 indicadores operativizados en una serie de preguntas. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas proporcionan un mapa que guía el análisis de la situación del centro en el momento y plantea posibles líneas de acción.

### Método

El trabajo en torno a la elaboración de la Escala de Museología Inclusiva gira en torno a dos ejes

principales que son (a) la adaptación del *Index* al ámbito museal y (b) la elaboración de una nueva escala, inexistente en el *Index* original, específica para el ámbito patrimonial.

Para sopesar la pertinencia de la adaptación del *Index* al ámbito patrimonial, se reunió a cuatro expertos/as en educación y en patrimonio, y se evaluaron los descriptores y su pertinencia o no en el ámbito del patrimonio. En este paso algunos descriptores originales tuvieron que ser descartados.

El siguiente paso fue traducir al castellano el *Index* original. Una vez traducido cuatro expertos/as validaron la traducción, uno de ellos nativo inglés y otro de ellos bilingüe. En esta fase fue necesario un segundo descarte de aquellos indicadores que no fueron directamente traducibles al castellano, o bien que perdían su significado.

Los ítems traducidos se adaptaron al lenguaje museológico. (Por ejemplo, “la escuela y el patio son atractivos” se traduciría a: “el museo y sus diferentes espacios son atractivos”). Algunos de los ítems del *Index* se perdieron por la incapacidad de adaptarlos. Posteriormente se comprobó que la proporción de dimensiones, y el número de ítems por cada dimensión se correspondían con los del *Index*. Debido a las necesidades específicas del cuestionario de Museología, se incluyó una nueva dimensión a las propuestas en el *Index*, que denominados Dimensión D: **Desarrollo de Prácticas Inclusivas específicas**. Esta dimensión

contiene dos secciones, C.1. [La Adaptación del museo a la inclusión] y C.2. [La adaptación de las prácticas]. Las diferencias fundamentales de nuestra herramienta respecto al *Index* son principalmente:

- La adaptación de los ítems originales del *Index* al ámbito de museos y patrimonio.
- La inclusión de una cuarta dimensión específica para museos y ámbitos de presentación patrimonial.
- Conversión de la escala de respuestas al formato Likert con seis categorías.

Para valorar la pertinencia de los ítems componentes de la Dimensión D, 4 expertos/as revisaron las preguntas por pares en cinco ciclos sucesivos. La dimensión D tiene un total de 30 ítems que responden a seis sub-factores o sub-dimensiones, en este caso: **Accesibilidad (afectiva), Participación, Accesibilidad Cognitiva, Integración social, Legitimación e Institución.**

En principio, se llegó a cerrar un banco de cien ítems que se dividieron en dos formas equivalentes (A) y (B) de 60 ítems cada una, con el mismo número de preguntas en cada dimensión (A, B, C y D) y sub-dimensión. Con estas primeras dos versiones, se puso a prueba el test con una muestra representativa muy reducida donde se evidenciaron los problemas de comprensión de alguno de los ítems, su falta de claridad o mal funcionamiento. La muestra reportó que la longitud del cuestionario era demasiado amplia, por lo que se

dividieron las dos formas equivalentes de manera aleatoria en cada subdimensión, (A) y (B) en cuatro formas: (A), (B), (C) y (D).

Se perfeccionó la cantidad de ítems inversos y directos y se revisó la presencia de universalismos en los ítems, se revisó el lenguaje para adaptarlo a muestra adolescente, evitando por tanto la aparición de lenguaje culto y/o técnico, las dobles negaciones y los absolutismos.

Para el formato de respuesta, optamos por la escala Likert de seis opciones de respuesta (Abad et al., 2006; Abad et al., 2011).

### Resultados psicométricos

Las cuatro versiones del cuestionario de museología se administraron en una muestra de  $N = 100$  estudiantes. Cada uno de los participantes contestó a las 4 versiones equivalentes. De este modo, se controla la variabilidad intrasujeto y podemos estudiar la consistencia de las formas. Si un mismo sujeto contesta a todas las formas, y estas formas son similares, el patrón de respuestas de un mismo sujeto será similar, controlando el efecto del aprendizaje, la pérdida de atención y la desmotivación.

A través del estadístico Rho de Spearman, se calculó la correlación existente entre las distintas versiones del cuestionario de museología. Todas las correlaciones fueron superiores a .50 con un nivel de significación  $p < .01$ . Los resultados de estas correlaciones se muestran en la tabla inferior.

1a

#### En el museo todo el mundo es bienvenido

Muy de acuerdo    Bastante de acuerdo    Algo de acuerdo    Algo en desacuerdo    Bastante en desacuerdo    Muy en desacuerdo

1    2    3    4    5    6

6a

#### En el museo las personas de los distintos grupos tienen diferentes oportunidades

Muy de acuerdo    Bastante de acuerdo    Algo de acuerdo    Algo en desacuerdo    Bastante en desacuerdo    Muy en desacuerdo

1    2    3    4    5    6

Figura 4. Ejemplos de ítems de la Escala. Fuente: elaboración propia.

Correlaciones						
			FORMA A	FORMA B	FORMA C	FORMA D
Rho de Spearman	FORMA A	Coefficiente de correlación	1,000	,637**	,698**	,639**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	100	100	100	100
	FORMA B	Coefficiente de correlación	,637**	1,000	,696**	,739**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	100	100	100	100
	FORMA C	Coefficiente de correlación	,698**	,696**	1,000	,799**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	100	100	100	100
	FORMA D	Coefficiente de correlación	,639**	,739**	,799**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	100	100	100	100

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7. Correlaciones entre formas equivalentes de la Escala de Rasgos de Museología Inclusiva. Fuente: Elaboración propia.

Por ello, podemos pensar que las cuatro versiones del Cuestionario son similares entre sí.

Para estudiar la fiabilidad del cuestionario, se halló el Alfa de Cronbach para la batería total de ítems y para los 30 ítems componentes de cada versión. El alfa total para los 120 ítems del cuestionario es  $\alpha = ,934$ .

El estudio de la fiabilidad de cada versión equivalente arroja los siguientes resultados: Forma A [ $\alpha = ,765$ ], Forma B [ $\alpha = ,809$ ], Forma C [ $\alpha = ,753$ ], Forma D [ $\alpha = ,844$ ]. Eliminando algunos ítems, el alfa de las distintas formas aumentaba, pero no lo suficiente como para sacrificar la estructura de 30 ítems en cada una de las versiones, por lo que se decidió mantener la estructura original, teniendo en cuenta que el alfa en cada una de las versiones tiene valores considerados como buenos, incluidas las versiones de menor extensión (ya que Alfa se incrementa al incrementar el número de ítems).

Podría decirse con estos resultados, que la Escala de Rasgos de Museología Inclusiva cumple

con los criterios de validez (referida al contenido) y a su fiabilidad en cuanto a su consistencia interna.

## CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

Tanto la Escala de Rasgos de Museología Inclusiva, como el Inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva, han mostrado unos parámetros de validez y fiabilidad con valores altos y robustos. Las diferentes formas de una y otra herramienta correlacionan entre sí, por lo que podemos decir que son equivalentes. Esto indica que las herramientas, con la totalidad de sus ítems, evalúan un mismo constructo o constructos subyacentes.

Por un lado, el Inventario de Cualidades de Museografía Inclusiva se puede considerar una herramienta con validez de contenido, elaborada por expertos en las áreas de interés siguiendo un

proceso secuencial de filtrado múltiple. El Inventario es fruto de una reflexión teórica conjunta de mucha intensidad, arrojando, además, unos datos relativos a su consistencia interna bastante buenos. Por otro lado, la Escala de Rasgos de Museología Inclusiva arroja unos valores psicométricos buenos en cuanto a su fiabilidad entendida como consistencia interna. Además, la Escala es una herramienta respaldada con un trabajo previo con validez de contenido reconocida a nivel mundial, que es el *Index* de Booth y Ainscow, herramienta extendida y utilizada por una gran cantidad de profesionales.

En este trabajo se exponen dos herramientas esenciales, que pueden servir para generar progresivamente una conciencia que soporte un cambio de mentalidad en relación a lo que denominamos como 'proceso inclusivo'. De la Escala de Rasgos no sólo ofrecemos la herramienta en sí misma, si no que tratamos de ilustrar un proceso de creación anclado en un diseño de investigación cuidado y unas bases psicométricas potentes. El proceso de adaptación del *Index* a un campo diferente implica un procedimiento de elaboración y re-elaboración en el cual nos hemos visto sometidos no sólo a una dinámica estadística, sino a una dinámica de estructuración racional de la teoría que teníamos a nuestra disposición.

En relación al Inventario de Cualidades exponemos una forma de crear una herramienta desde cero, adaptada a la muestra de estudio, que fusiona la metodología de entrevista-cuestionario con los estudios estímulares en torno a las preferencias de los usuarios, concibiendo una manera nueva de entender la construcción de herramientas. Ambas herramientas se construyeron y se validaron empleando una metodología mixta, desde la concepción de la triangulación, empleando datos que se complementan entre sí, provenientes tanto de la tradición cuantitativa, como de la tradición cualitativa. Las dos herramientas, además, fueron puestas en escena utilizando una metodología de evaluación participativa, a través del método SIPP, lo que permitió que la evaluación, lejos de instaurarse como una evaluación al uso, se convirtiera en una dinámica más pro-

pia de una actividad de participación conjunta. Los jóvenes y adolescentes mostraron, a lo largo del procedimiento, una implicación que no hemos podido ver en otras experiencias de corte más tradicional.

La definición de *Inclusión* que subyace a ambas herramientas, trata de ser una etiqueta más global, más amplia (lo que puede llegar hacerla incluso algo intangible, quizá hoy en día) que va más allá de la accesibilidad física y cognitiva, en un sentido un poco más dilatado. El concepto que sostiene la construcción de sendas herramientas quiere ser una categoría que no sólo tenga en cuenta las capacidades diversas sino otras dimensiones relevantes como la ausencia de interés (más bien nuestra incapacidad para generarlo), el sentimiento identitario, la imposibilidad de acceso al conocimiento, a la cultura, el detrimento de un patrimonio sobre otro, el proceso motivacional, etc. Una concepción que se basa en que para que un espacio sea realmente inclusivo, debe satisfacer un vasto rango de necesidades, en un proceso que no entienda de creaciones aislacionistas.

## REFERENCIAS

- ABAD, F. J., GARRIDO, J., OLEA, J., Y PONSODA, V. (2006). INTRODUCCIÓN A LA PSICOMETRÍA. *TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST Y TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM*. MADRID: Universidad Autónoma de Madrid.
- ABAD, F. J., OLEA, J., PONSODA, V., Y GARCÍA, C. (2011). *MEDICIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD*. MADRID: Síntesis.
- ALLEN, S., GUTWILL, J., ELLENBOGEN, K.M., HEIMLICH, J.E., REICH, CH.A. Y KLEIN, CH. (2007). RESEARCH IN MUSEUMS: Coping with Complexity. In: Falk, J., Dierking, L. y Foutz, S. (Eds.) *In principle, in practice, museums as learning institutions*. Lanham, MD: Altamira. pp. 229-246.
- ASENSIO, M., POL, E. Y GOMIS, M. (2001) PLANIFICACIÓN EN MUSEOLOGÍA: el caso del Museu Marítim. Barcelona: Museu Marítim.
- ASENSIO, M., Y ASENJO, E. (Eds.), (2011). *LAZOS DE LUZ AZUL. MUSEOS Y TECNOLOGÍAS 1, 2 Y 3.0*, BARCELONA, EDITORIAL UOC

- ASENSIO, M., Y POL, E. (2003). APRENDER EN EL MUSEO. *IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9(36), 62-78.
- BERGMAN, M. M. (ED.). (2008). *ADVANCES IN MIXED METHODS RESEARCH: Theories and applications*. London: Sage.
- BONNEY, R. (2004). UNDERSTANDING THE PROCESS OF RESEARCH. IN: D. Chittenden, G. Farmelo y B. Lewenstein (Eds.). *Creating Connections: Museums and the Public Understanding of Current Research*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *INDEX FOR INCLUSION. DEVELOPING LEARNING AND PARTICIPATION IN SCHOOLS*. BRISTOL, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- BRITAN, G. M. (1978). EXPERIMENTAL AND CONTEXTUAL MODELS OF PROGRAM EVALUATION. *EVALUATION AND PROGRAM PLANNING*, 1(3), 229-234.
- BRYMAN, A., BECKER, S. Y SEMPIK, J. (2008). QUALITY CRITERIA FOR QUANTITATIVE, QUALITATIVE AND MIXED METHODS RESEARCH: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 261-276.
- CAMPBELL, D.T. (1978). QUALITATIVE KNOWING IN ACTION RESEARCH. IN M. BRENNER., P. MARSH, Y MM. BRENNER. (EDS) *THE SOCIAL CONTEXTS OF METHOD*, LONDON: Croom Helm, 184-209.
- COHEN, L., MANION, L., Y MORRISON, K. (2013). *RESEARCH METHODS IN EDUCATION*. ROUTLEDGE.
- CRESWELL, J. W. (2009). *RESEARCH DESIGN: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: London: Sage.
- CRESWELL, J. W. (2013). *RESEARCH DESIGN: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- GAL-IGLESIAS, B., BUSTURIA-BERRADE, I. D., Y GARRIDO-ASTRAY, M. C. (2009). NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES APLICADAS AL ESTUDIO DE LA FISIOLÓGÍA Y LA ANATOMÍA: estudio comparativo con el método tradicional. *Educación médica*, 12(2), 117-124.
- GARDNER, J.B. Y MERRIT, E. (2002). COLLECTIONS PLANNING: pinning down a strategy. In: Anderson, G. (Ed.) *Reinventing the museum. Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift*. Lanham, MD: Altamira.
- GODINO, J. D., CARRILLO, J., CASTRO, W. F., LACASTA, E., MUÑOZ-CATALÁN, M. C. Y WILHELMI, M. R. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS PUBLICADOS EN LOS SIMPOSIOS DE LA SEIEM (1997- 2010). EN M. MARÍN ET AL., (EDS.), *INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA XV*. CIUDAD REAL: SEIEM.
- GREENE, J. C. (2008). IS MIXED METHODS SOCIAL INQUIRY A DISTINCTIVE METHODOLOGY?. *JOURNAL OF MIXED METHODS RESEARCH*, 2(1), 7-22.
- HANSON, W. E., CRESWELL, J. W., CLARK, V. L. P., PETSKA, K. S., Y CRESWELL, J. D. (2005). MIXED METHODS RESEARCH DESIGNS IN COUNSELING PSYCHOLOGY. *JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY*, 52(2), 224.
- HART, L. C., SMITH, S. Z., SWARS, S. L., Y SMITH, M. E. (2009). AN EXAMINATION OF RESEARCH METHODS IN MATHEMATICS EDUCATION (1995-2005). *JOURNAL OF MIXED METHODS RESEARCH*, 3(1), 26-41.
- JOHNSON, R. B. Y ONWUEGBUZIE, A. J. (2004). MIXED METHODS RESEARCH: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(3), 14-26.
- JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A. J., Y TURNER, L. A. (2007). TOWARD A DEFINITION OF MIXED METHODS RESEARCH. *JOURNAL OF MIXED METHODS RESEARCH*, 1(2), 112-133.
- JOHNSON, R. B., Y TURNER, L. A. (2003). DATA COLLECTION STRATEGIES IN MIXED METHODS RESEARCH. IN A. TASHAKKORI, AND C. TEDDLIE (EDS.), *HANDBOOK OF MIXED METHODS IN SOCIAL AND BEHAVIORAL RESEARCH*, 297-319. THOUSAND OAKS, CA: Sage.
- LEECH, N. L., Y ONWUEGBUZIE, A. J. (2009). A

- TIPOLOGY OF MIXED METHODS RESEARCH DESIGNS. *QUALITY Y QUANTITY*, 43(2), 265-275.
- LOWENTHAL, D. (1998). *EL PASADO ES UN PAÍS EXTRAÑO*. EDICIONES AKAL.
- MAXCY, S. J. (2003). PRAGMATIC THREADS IN MIXED METHODS RESEARCH IN THE SOCIAL SCIENCES: the search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. In A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MERTENS, D. M. (2014). *RESEARCH AND EVALUATION IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- ONWUEGBUZIE, A. J. Y TEDDLIE, C. (2003). A FRAMEWORK FOR ANALYZING DATA IN MIXED METHODS RESEARCH. IN A. TASHAKKORI Y C. TEDDLIE (EDS.), *HANDBOOK OF MIXED METHODS IN SOCIAL AND BEHAVIORAL RESEARCH* (PP. 351-383). THOUSAND OAKS, CA: Sage.
- ONWUEGBUZIE, A. J., Y COLLINS, K. M. (2007). A TYPOLOGY OF MIXED METHODS SAMPLING DESIGNS IN SOCIAL SCIENCE RESEARCH. *THE QUALITATIVE REPORT*, 12(2), 281-316.
- PACHECO, E., Y BLANCO, M. (2002). EN BUSCA DE LA « METODOLOGÍA MIXTA » ENTRE UN ESTUDIO DE CORTE CUALITATIVO Y EL SEGUIMIENTO DE UNA COHORTE EN UNA ENCUESTA RETROSPECTIVA. *ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS Y URBANOS*, 485-521.
- PONTEROTTO, J. G. (2005). QUALITATIVE RESEARCH IN COUNSELING PSYCHOLOGY: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 126.
- POWELL, H., MIHALAS, S., ONWUEGBUZIE, A. J., SULDO, S., Y DALEY, C. E. (2008). MIXED METHODS RESEARCH IN SCHOOL PSYCHOLOGY: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291-309.
- RANDOL, S. (2004). LOOKING FOR INQUIRY. DEVELOPING AN INSTRUMENT TO ASSESS INQUIRY AT MUSEUM EXHIBITS. IN *ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA)*. SAN DIEGO, CALIFORNIA.
- RIVIÈRE, Á. (1989). MÁS A FAVOR DE LA PSICOLOGÍA POPULAR. *COGNITIVA*, 2(3), 261-265.
- SANDELL, R. (2012). MUSEUMS AND THE HUMAN RIGHTS FRAME. *MUSEUMS, EQUALITY, AND SOCIAL JUSTICE*, 195-215. OXON: Routledge.
- SMITH, J. A. (ED.). (2015). *QUALITATIVE PSYCHOLOGY: A practical guide to research methods*. Sage.
- TASHAKKORI, A. Y C. TEDDLIE. (2010A). *SAGE HANDBOOK OF MIXED METHODS IN SOCIAL Y BEHAVIORAL RESEARCH*. THOUSAND OAKS, CA: Sage Publications
- TEDDLIE, C., Y TASHAKKORI, A. (EDS.). (2009). *FOUNDATIONS OF MIXED METHODS RESEARCH: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. CA: Sage Publications Inc.
- VALDÉS, N., KRAUSE, M., Y ÁLAMO, N. (2011). ¿QUÉ DICEN Y CÓMO LO DICEN?: análisis de la comunicación verbal de pacientes y terapeutas en episodios de cambio. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 15-28.
- VENKATESH, V., BROWN, S. A., Y BALA, H. (2013). BRIDGING THE QUALITATIVE-QUANTITATIVE DIVIDE: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS quarterly*, 37(1), 21-54.
- WEIL, S.E. (2012). SPEAKING ABOUT MUSEUM: a mediation on language. In: Carbonell, B.M. (Ed) *Museums Studies. An anthology of contexts*. Maldem, MA: Wiley-Backwell. pp. 590-598.

**Del lento e ineludible camino de abarcar la  
variedad de los públicos en los museos: una  
entrevista a Magdalena Mieri**

The slow and inescapable way to include the variety of  
audiences in museums: an interview to Magdalena Mieri

**ELENA POL MÉNDEZ**



# Del lento e ineludible camino de abarcar la variedad de los públicos en los museos: una entrevista a Magdalena Mieri

## The slow and inescapable way to include the variety of audiences in museums: an interview to Magdalena Mieri

ELENA POL MÉNDEZ

Elena Pol Méndez. Interpretart  
interpretart@icloud.com

Recepción del artículo: 29-11-2016. Aceptación de su publicación: 15-12-2016

### ¿QUIÉN Y DÓNDE?

Magdalena Mieri es la Directora del *Program in Latino History and Culture*, del *National Museum of American History*, en la *Smithsonian Institution*; establecido en 2004, con el apoyo del Centro Latino de la *Smithsonian*, para desarrollar programas públicos que reflejen la historia de las comunidades y culturas latinas en los Estados Unidos. Magdalena es M.A. en Antropología (Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1991); y B.A. en *Museum Studies* (Instituto de Museología de Argentina, Buenos Aires, Argentina, 1986).

Su investigación está especializada en la interpretación y representación de las culturas latinas en Estados Unidos. Ha publicado numerosos ensayos sobre este tópico, el más reciente «Are We There Yet?» en *The Inclusive Museum: 10 Must Read: Inclusion*<sup>1</sup>; y es co-editora de *Open Borders to a Revolution: Cultures, Politics and Migration*<sup>2</sup>. Actualmente trabaja en una serie basada en historias de inmigración y emigración para una audiencia inter-generacional.

<sup>1</sup> Mieri, M. (2014) Are We There Yet?. In: VVAA. *10 Must Reads: Inclusion - Empowering New Audiences.*, Museums Etc.: Edinburg.

<sup>2</sup> Marroquín, J., Pineda, A. & Mieri, M. (Eds.) (2013). *Open Borders to a Revolution. Culture, Politics and Migration*. Washington, DC: Smithsonian Scholarly Press.



Figura 1. Magdalena Mieri

Es miembro del equipo de la exposición Muchas Voces, Una Nación y del comité ejecutivo de Our American Journey, un proyecto a largo plazo, pan-institucional que busca recopilar, interpretar y representar la migración/inmigración como elemento central de la historia de América. Magdalena lleva la iniciativa de educación, que proporcionará nuevos materiales de enseñanza sobre la migración / inmigración. En el pasado, fue responsable de la creación de la Galería Latino –virtual- en el Centro de Iniciativas Latinas de la Smithsonian; de la primera conferencia nacional en la Smithsonian sobre la representación de Interpretación de las culturas latinas en los museos; y un programa de formación en museos y comunidades latinas.

**AMERICA PARTICIPATES  
FESTIVAL**  
National Museum of American History

Smithsonian Institution  
**museum  
day live!**

**Saturday,  
March 12**  
10:30 am - 4:30 pm

Experience the Museum's  
**1 West Innovation Wing**  
Workshops • Demonstrations  
Tours • Hands-On Activities

See the complete schedule online:  
<https://americanhistory.si.edu/museum-day-live>

Constitution Ave. and 12th Street  
NW, Washington, DC 20013-7012

Smithsonian  
National Museum of American History  
Kenneth E. Behring Center

AMERICA  
PARTICIPATES

Figura 2. Programa del *National Museum of American History* de la Smithsonian Institution

La Smithsonian Institution, (<https://www.si.edu>), siempre es un referente no solo por sus más de 28 millones de visitantes anuales, sino también por su liderazgo en las iniciativas para incrementar la calidad de la experiencia y por su esfuerzo en aplicar diferentes estrategias dirigidas a transformar el museo, de cara a que pueda llegar a diferentes audiencias, con una particular atención hacia públicos que tradicionalmente no visitan el museo.

Magdalena trabaja desde 1995 en el National Museum of American History: Kenneth E. Behring Center (<http://americanhistory.si.edu>), un museo que conserva, recoge y presenta el patrimonio de los Estados Unidos de América en las áreas de sociedad, política, cultura, ciencia e historia militar. Entre las piezas mostradas se encuentra la original Star-Spangled Banner. El museo forma parte de la Smithsonian Institution y se encuentra localizado en el National Mall en Washington DC. El museo, inicialmente inaugurado en 1964, fue reabierto en 1980 para significar su misión para con la colección, el cuidado y la interpretación de los objetos que reflejan la experiencia del pueblo estadounidense.

En este museo, Magdalena Mieri es la responsable de un programa especialmente dirigido a las audiencias hispanas. Y es que, hablar de los hispanos en Estados Unidos es hablar de millones de visitantes potenciales (se prevé que para 2050 comprenderán el 30 % de la población estadounidense). Sin embargo, tal como exponen Joni Boyd Acuff y Laura Evans, las editoras de *Multiculturalism in art museums today* (2014), en 2010 en USA, el 91% de los visitantes de museos eran ‘blancos no hispanos’, mientras que 1 de cada 4 niños estadounidenses es hispano. Lo que implica, para los museos, que tratar de dejar de ser instituciones exclusivas para ‘blancos no hispanos’ es una responsabilidad. Nos preguntamos qué están haciendo los museos estadounidenses. No es motivo de esta entrevista abordar esta cuestión en toda su amplitud, sino compartir la visión de Magdalena desde el NMAH-SI.

### Pregunta:

Hola Magdalena, como sabes, estamos tratando de estudiar el tema de la inclusión de to-



Figura 3

dos los tipos de públicos en los museos y el patrimonio<sup>3</sup>, algo en lo que tú tienes una larga experiencia, tratando de atraer a tu museo de historia a los públicos latinos, no siempre sencillo y que choca con importantes dificultades. Comencemos por una cuestión general: el precio y más concretamente la gratuidad de la visita. Algunos defienden que esta medida podría favorecer el acercamiento de aquellos colectivos más desfavorecidos económicamente.

<sup>3</sup> Proyecto de investigación “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197), que actualmente desarrollan la Universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid, y que está financiada por el programa *Reçercaixa*, convocatoria competitiva de la Fundació ‘la Caixa’ y la Generalitat de Catalunya.

Siendo los museos de la Smithsonian gratuitos, ¿capta el mismo tipo de público que los otros museos? O por formularlo de otra manera, ¿el porcentaje de ‘blancos no hispanos’ también constituye el 91% en los museos de la Smithsonian, o la gratuidad favorece la inclusión de otros colectivos?

**Respuesta:**

Todos los museos de la institución Smithsonian son gratuitos y eso se debe a que el 70% del presupuesto anual es subsidiado por el Congreso, y proviene de los fondos federales que se suman por el pago de impuestos de todos los ciudadanos y residentes del país. Esto ha sido así históricamente desde su fundación en 1846.

En el Museo Nacional de Historia observamos un patrón de visitas regido por el calendario escolar y el turismo. En el otoño es cuando

recibimos mayormente público local, residentes del área metropolitana de Washington, D.C., mientras que en el verano el público es turístico (nacional e internacional). En particular, el Museo de Historia recibe un público que informalmente se lo llama de «peregrinaje patriótico», es decir, familias que visitan la ciudad de Washington para conocer los símbolos patrióticos nacionales, monumentos, casas históricas, el Congreso, la bandera (patrimonio del Museo Nacional de Historia).

En cuanto a la formación demográfica, justamente esta primavera pasada se completó un estudio de público cuyos resultados serán publicados en el otoño. Los datos preliminares arrojan una baja en cuanto a públicos Afro-Americano y Asiático-Americano y un aumento en cuanto al público Latino. De todas maneras, la representación de estos públicos respecto al total de visitantes sigue siendo muy baja. Concretando en el público latino, nuestro ideal sería llegar a alcanzar un porcentaje similar al porcentaje de latinos en Estados Unidos. ¡Este es nuestro reto!

### **Pregunta:**

Por lo que comentas, entiendo que no poseéis datos del peso de la gratuidad. Por los millones de visitas, parece que la gratuidad puede influir más en el número.

### **Respuesta:**

La gratuidad, evidentemente, favorece el ‘volumen’ de visitas. Pero, en efecto, no poseemos datos en cuanto a la accesibilidad económica. Lo que sí conocemos es el peso de la no gratuidad. Por ejemplo, en uno de nuestros programas -no gratuito- para atraer a millennials profesionales, la mayoría de los participantes proviene de barrios ‘pudientes’.

### **Pregunta:**

Respecto a conseguir captar nuevas audiencias, a la mayor presencia intercultural en el museo, ¿la proporción de visitantes de otras culturas en los museos de Smithsonian es similar a la de los museos estadounidenses, o ha conseguido captar nuevas audiencias?

### **Respuesta:**

El público que visita museos es diferente según la ubicación geográfica y el entorno social en el que se encuentra. En general, de acuerdo a estudios recientes realizados por la compañía Reach Advisors<sup>4</sup>, los grupos pertenecientes a minorías étnicas no visitan museos en la misma proporción que los estadounidenses de descendencia europea.

Así, una estrategia que ha emprendido el Museo de Historia Nacional es atraer a la generación de Millennials (personas nacidas en medio de los 80s hasta finales de los 90s), ya que este segmento de la población es proporcionalmente más diverso étnica y culturalmente que otras generaciones como los Baby Boomers y Generation X5. Por lo cual, al atraer a este sector se llega a esos sectores minoritarios y étnicamente diversos.

Por otro lado, los casos más exitosos de captar nuevas audiencias son a través de exhibiciones especializadas o programación que particularmente atrae a determinado público. En el caso del Museo de Historia, por ejemplo, organizamos ceremonias de naturalización, un acto oficial de juramento de ciudadanía, en el cual inmigrantes que han cumplido determinados requisitos pasan a ser ciudadanos estadounidenses; en general, los participantes en estas ceremonias es la primera vez que visitan el museo. Su experiencia de primera visita es positiva y queda, por ende, asociada a una memoria que buscará recordar.

### **Pregunta:**

¿Existen estrategias comunes para captar nuevas audiencias entre comunidades que pertenecen a diferentes minorías étnicas y culturales?

### **Respuesta:**

Si, esto se está intentando a partir de ofertas de programas donde la temática atraviese cultu-

<sup>4</sup> <http://reachadvisors.com/>

<sup>5</sup> En la literatura especializada utilizamos diferentes etiquetas para definir las distintas generaciones: Lost generation (1883-1900); Greatest generation (1901-1924); Silent generation (1925-1946); Baby boomers (1946-1964); Generation X (1965-1990); Millennials (1990-2010); Generation Z (from 2010). Desgraciadamente, esta terminología está lejos de ser asumida de manera generalizada y se pueden encontrar numerosas variantes. Nota del editor.



Figura 4

ralmente más de un grupo. Por ejemplo, junto al Centro Latino y al Centro Asiático Pacífico hemos creado un grupo de investigación y programación sobre Asiático-Latinos (Smithsonian Asian Latino Program) que intenta dar cuenta de las colaboraciones históricas entre ambas comunidades, por ejemplo, el comienzo de la lucha por los derechos de los trabajadores campesinos migrantes a principios de los 60s fue iniciada por trabajadores Filipinos mano a mano con México-Americanos. Sin embargo, la historia ha sido escrita de manera tal que el foco de la narrativa histórica asociada con este movimiento de trabajadores está concentrada en la figura de César Chávez y dominada por el activismo político-social de la comunidad Latina. Sin embargo, la importancia de estos proyectos de investigación es dar cuenta de una realidad histórica más inclusiva y, por ende, la creación de “productos” (exhibiciones, programas, publicaciones, etc.) más inclusivos.

**Pregunta:**

Las distintas comunidades, ¿responden por igual?, o ¿existen diferencias de ‘éxito’ entre unas comunidades u otras? ¿Existen diferencias culturales en los que unas comunidades sean más permeables que otras?

**Respuesta:**

Considero que el comportamiento de visita a museos está más relacionado con una cuestión de clase social y nivel educativo que necesariamente con el perfil cultural, étnico o racial. En el caso de la comunidad Latina, basado en estudios que realizamos con públicos Latinos, corroboramos que, para la segunda generación, es decir aquellos ya nacidos en EEUU y con conocimiento del inglés, la visita a museos y la participación en eventos culturales es mucho mayor a las de los inmigrantes recientes. Para estos, los museos presentan muchas más barreras que para aquellos educados y socializados en el país.

Existen desafíos importantes en este sentido, ya que en EEUU residen comunidades de diferentes regiones y países del mundo, algunas como los Laosianos en cuyos países no existen los museos, al menos no en el sentido occidental de institución que conocemos. Recuerdo hace algunos años una experiencia de taller con la comunidad Asiática Americana en Los Ángeles con miembros de la comunidad de Laos y el gran desafío que suponía para esta comunidad participar en museos.

Hace ya años, se indicaba que son varios los factores y desafíos que afectan a una comunidad minoritaria a sentirse cómoda en instituciones tales como los museos; que afectan aún más en museos como los de la Smithsonian, que son los grandes museos nacionales, semi-gubernamentales, que están teñidos de monumentalidad y formalidad, tanto en su diseño, como en su contenido y estrategias didácticas.

### **Permíteme un comentario en este sentido (autor):**

Una de las primeras acciones del Programa que diriges fue conocer y entender por qué no visitan el museo. Con este fin, habéis llevado a cabo un estudio en la comunidad que consistió en entrevistar a líderes de organizaciones comunitarias, maestros de las escuelas públicas locales con alto número de estudiantes latinos y, finalmente, realizado sesiones de discusión grupal ('focus group') con diferentes segmentos de la población. Y, como has comentado, uno de los resultados indicaba que la comunidad está principalmente formada por dos grupos, uno de inmigrantes recientes -o primera generación- y, otro, de personas nacidas y criadas en este país -segunda generación-. Y que para el primer grupo el desafío era de tipo idiomático, por lo que algunas de las estrategias que habéis desarrollado han consistido en reclutar un cuerpo de docentes/intérpretes bilingües, tanto para brindar información al ingreso al museo, como para ofrecer visitas guiadas; publicación de una guía del museo en español; y desarrollar cart programs especializados en aspectos de la cultura Latina y liderados por interpretes bilingües. Sin embargo, los datos que

tenemos de otros museos es que, a pesar de que el museo brinde todo tipo de servicios comunicativos en español, es muy difícil captar a los públicos latinos.

Para mí resultó altamente esclarecedor la experiencia que ha llevado a cabo el Denver Art Museum (DAM). Denver tiene una altísima población hispana, entre otros motivos porque los primeros colonos que dieron el nombre al río Colorado, en el siglo XVII, fueron españoles, y después, con la independencia de México en 1820, fue 'mexicano', hasta 1876, en que fue admitido como estado de la unión. Siendo consciente del contexto, el museo, contrató a tiempo completo a una Coordinadora permanente de los Programas Culturales Latinos; realizó estudios de público y diseñó programas específicos para captar la participación de la comunidad hispana, con múltiples acciones, como la implicación de artistas hispanos<sup>6</sup>. Y, a pesar de la buena acogida de estos programas, de la alta participación e índices de satisfacción; a pesar de la larga y ardua labor desarrollada, el DAM no ha conseguido modificar sustancialmente el perfil del público del museo. La realidad es que se encontraron con que involucrar en el museo a un segmento particular de la audiencia no es posible con acciones más o menos puntuales.

Lo más significativo, creemos, es el hecho de que han conseguido que los responsables de todos los departamentos del DAM estén realmente pensando cómo pueden servir mejor a las necesidades de sus audiencias latinas. El 'museo' (todo su personal) escucha las recomendaciones de la comunidad hispana y tratan de sintetizarlas en acciones concretas. Por eso consideramos que es un ejemplo de buenas prácticas, aunque los resultados a corto plazo de las acciones y programas puestos en marcha no dieran los resultados espe-

<sup>6</sup> Para saber más, Betancourt, V. & Salazar, M. (2014). Engaging Latino Audiences. Visitor Studies in Practice at the Denver Art Museum. In: Evans, L. & Acuff, J.B. (Eds.) Multiculturalism in Art Museums Today. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers; y en la web del Denver Art Museum (con múltiples informes de evaluación y estudios de público) y un [resumen de la evaluación y del programa](#).



Figura 5

rados. Quizá precisen otro tipo de programas o quizá el fruto sea perceptible a medio plazo, en cualquier caso, les agradecemos su toma de conciencia de la complejidad del proceso y asunción (y comunicación) de la ineficacia de su plan de acción, ya que nos demuestra a los que estamos comprometidos en hacer que los museos dejen de ser un club ‘exclusivo’ que debemos abordar el tema desde la conciencia de su complejidad.

**Pregunta:**

Pero continuemos, nos gustaría conocer vuestra experiencia: ¿ha incidido significativamente las iniciativas comentadas en la captación de audiencias latinas?

**Respuesta:**

Considero que sí. Como comentaba más arriba, el reciente estudio demográfico de públicos de la institución da cuenta de un aumento en las visitas de públicos Latinos. Creo que esto se debe a dos factores: 1) El hecho que la población Latina

en EEUU ha aumentado, conformando la mayor minoría, y que está compuesta por la segunda generación (hijos e hijas de inmigrantes), y además estos forman parte de la generación Millennials que hablamos anteriormente. 2) El esfuerzo consistente y sistemático de atracción a este público a través de la oferta de programas con contenidos relacionados con este segmento de la sociedad.

En el Museo de Historia se ha pasado del paradigma de presentar programas culturalmente específicos para determinados públicos, hacia la integración de diversidad de perspectivas en todos los programas que se presentan y en las exposiciones. Por ejemplo, el programa *What It Means To Be American* (qué significa ser americano).

que consiste en una serie de conversatorios que se llevan a cabo en diferentes ciudades del país, en un intento de generar una conversación a nivel nacional sobre temas relevantes en la actualidad -pero con la intención de dar una perspectiva histórica sobre esos temas-, siempre incluye voces que representen la diversidad cultural, étnica y de



Figura 6

disciplina. Estos programas atraen públicos muy diversos y su presencia en red así lo refleja.

Otro dato interesante que brindó el estudio fue la importancia de la visita al museo como una experiencia social, la posibilidad de interactuar entre sí, y con otros visitantes. Esto es muy interesante, ya que por un lado plantea la percepción por parte de esta comunidad de que los museos priman la experiencia individual (entendida como la experiencia con uno mismo, o con los familiares o amistades más directos, es decir, pequeño grupo). Y, por otro, plantea que para la comunidad latina el aspecto social está por encima del aspecto patrimonial.

#### Pregunta:

Parece que este sí es un factor cultural relevante de expectativas de la experiencia.

¿Qué iniciativas habéis generado para facilitar la experiencia 'social'?

#### Respuesta:

Una de estas experiencias es el carrito educativo sobre inmigración Latina. Los voluntarios, do-

centes, que lo presentan al público tienen como cláusula principal establecer un diálogo con el visitante más que brindar información sobre los objetos o las historias representadas por ellos. En este caso los objetos sirven de excusas para conversar sobre la experiencia inmigratoria a nivel personal -más allá de que el visitante se identifique como migrante o sienta que su familia inmediata es parte de esa experiencia-, tratar de llegar a un entendimiento y sentido de empatía hacia la experiencia del inmigrante. De la misma manera estos docentes están capacitados en entablar diálogos entre visitantes en la medida que eligen acercarse al carrito y participar. El método es siempre enquiry based.

#### Pregunta:

Nos consta que, además, habéis generado exposiciones de contenido latino, como 'Azúcar' The Life and Music of Celia Cruz; así como otras iniciativas de programas públicos y educativos. Y nos consta, asimismo, que han sido iniciativas muy exitosas en cuanto a participación. ¿Han

servido estas iniciativas para que los participantes en estas acciones volvieran al museo?

**Respuesta:**

Esto es muy difícil de evaluar. El Museo de Historia recibe 5 millones de visitantes al año y, lamentablemente, no cuenta con los recursos necesarios para dar seguimiento al público. Sabemos anecdóticamente que sí, que hay personas que regresan porque han tenido una visita positiva la primera vez. Sin embargo la paradoja es que vienen a ver la misma exhibición, como puede ser la de Celia Cruz, y esta exhibición ya no está, porque, en general, las exhibiciones culturalmente específicas son temporales, no permanentes. De ahí, en cierto sentido, la idea de optar por el paradigma de lograr una mayor integración / inclusión de diversidad cultural en todo lo que el museo hace.

**Pregunta:**

Por último, escuchándote, tenemos la sensación de que los frutos que está generando el Programa son poco visibles a corto plazo, pero se producen, y se percibe un compromiso también institucional; lo cual nos hace reflexionar sobre la diferencia de mentalidad con nuestro país, donde se

suele apostar más por resultados visibles a corto plazo, por acciones puntuales, a veces fruto de compromisos personales, y no por programas como el que diriges, cuyos impactos siempre son a medio y largo plazo.

**Respuesta:**

Efectivamente, el trabajo de incluir diversidad de públicos es muy lento, implica muchas veces cambiar la percepción que cierta comunidad pueda tener del museo y ser acompañado de una lenta y constante tarea de brindar programación atractiva al interés de estos públicos. Esto es solo posible con compromiso institucional. Es decir, que la institución reconozca que, para continuar siendo relevante, debe ser inclusiva con todo tipo de públicos. Con el programa de Historia y Cultura Latina hemos logrado que, en el lapso de 10 años, el público Latino se sienta más incluido y participe en mayor número<sup>7</sup>.

Pues con este resumen final del avance hacia la inclusión, de un museo que recibe 5 millones de visitantes anuales y no por ello se conforma, es con el que nos quedamos. Muchas gracias Magdalena, por compartir tus conocimientos, tus experiencias y, especialmente, por tu compromiso.

---

<sup>7</sup> Para saber más sobre el programa ver: [http://amhistory.si.edu/docs/PLHC\\_Research\\_Study\\_Report.pdf](http://amhistory.si.edu/docs/PLHC_Research_Study_Report.pdf)



**Granos de arena para derribar muros de piedra:  
El museo como oportunidad de inclusión**

Grains of sand to knock down stone walls:  
The museum as an opportunity of inclusion

**HELENA MINUESA SÁNCHEZ**



# Granos de arena para derribar muros de piedra: El museo como oportunidad de inclusión

## Grains of sand to knock down stone walls: The museum as an opportunity of inclusion

**HELENA MINUESA SÁNCHEZ**

Helena Minuesa Sánchez. Museu de Sant Cugat. Ajuntament de Sant Cugat  
helenaminuesa@santcugat.cat

*Recepción del artículo: 24-11-2016. Aceptación de su publicación: 28-12-2016*

**RESUMEN.** Una de las consecuencias directas de la crisis del segundo milenio ha sido, inevitablemente, una nueva concepción de la cultura en su vertiente más social. Las instituciones culturales no han podido quedar al margen de una sociedad que se interroga, que se cuestiona y que se replantea nuevos modelos de creación y de comunicación cultural. Como manifestación humana primera, la cultura ha tenido que responder a una imperante necesidad de hacer accesibles los contenidos en la era de la información. Debiendo hacer atractivo lo que hasta el momento era invisible, abriendo los espacios de creación y dando transferencia a las necesidades sociales del momento. En ese sentido, los museos actuales van incorporando un cambio de paradigma hacia lo social de forma paulatina.

Este artículo pretende reflexionar sobre esta crisis del modelo estanco de museo como receptáculo de objetos a conservar. Una crisis que, por suerte, parece haberse instalado en nuestros museos ya para quedarse. La reflexión se abordará con tres ejemplos prácticos dirigidos a la mejora de la accesibilidad y en pro de una inclusión real.

**PALABRAS CLAVE:** accesibilidad, inclusión, educación en museos, museo inclusivo, museo social.

**ABSTRACT.** One of the direct consequences of the crisis of the second millennium was, inevitably, a new conception of culture in its social aspect. Cultural institutions have not been left out of a society with other communication perspective and other ways to creation and social management of communication. As human manifestation first, the culture has had to respond to an urgent need to make available those contained in the information age: becoming attractive what so far was invisible, opening spaces for creation and giving transparency to the current social needs. In that sense, today's museums are incorporating gradually a paradigm shift. This article aims to reflect on the crisis of museum model to simple, centered on the preservation of the objects. A wide crisis which, fortunately, seems to have installed in our museums and to stay. The reflection will be addressed with three practical examples aimed at improving accessibility and towards real inclusion.

**KEYWORDS:** accessibility, inclusion, museum education, inclusive museum, social museum.

## Introducción: la cultura es para todos, pero sólo una elite lo sabe

Quizá haya sido una cuestión de pura casualidad o de azar. Quizá una necesidad. O una simple mimesis de lo que se viene haciendo ya desde hace años en países del norte de Europa. Lo que es evidente es que, en los últimos años, múltiples iniciativas culturales han puesto de manifiesto que el patrimonio cultural es una herramienta con un amplio potencial para combatir desigualdades y equilibrar déficits sociales.

Sin pretensiones desmesuradas. Porque somos plenamente conscientes que el arte y la cultura no podrán nunca suplir las necesidades básicas del ser humano. No obstante, sí que se han ido posicionando como instrumentos capaces de solventar diferencias, prejuicios, estigmas sociales.

De forma efectiva, y ya no sólo en un marco meramente teórico, la cultura se ha convertido en una herramienta potencialmente constructiva en el ámbito social. Tiene el poder magnífico de enlazar puentes entre mundos dispares, mundos que a menudo han quedado incomprensiblemente alejados entre sí, o que se han dado la espalda. “La cultura es para todos, pero sólo una élite lo sabe”<sup>1</sup>. Una sugerente sentencia que me hizo reflexionar hace tiempo.

El presente ensayo pretende combatir precisamente la premisa de una cultura hecha a medida sólo para gente culta y formada. Para dar paso a una cultura del “*Do it yourself*”, participativa y generadora de valor social, inclusiva, solidaria, y comprometida con la transformación de la sociedad. Los proyectos culturales pueden dar respuesta a la lucha contra las desigualdades de una manera efectiva, original y, sobre todo, hablando en términos artísticos, de una manera creativa. Este ensayo pretende poner de manifiesto este enorme potencial del arte capaz de vencer prejuicios y tabús, acercar mundos, romper barreras sociales. Y quisiera hacerlo mediante ejemplos concretos, experiencias llevadas a cabo en el ám-

bito museístico.

Nuestro objetivo, modesto, ante todo, es el de aportar un grano de arena a la verdadera democratización de la cultura. Más concretamente, abordaremos la temática desde el ámbito de los museos, donde he tenido la suerte de trabajar en los últimos diez años. Es en este espacio museo, con sus fortalezas y sus debilidades, donde se despliegan múltiples potencialidades para hacer accesible la cultura de una manera real y efectiva, de forma práctica y participativa. Teniendo en cuenta la complejidad que supone la gestión de públicos, la heterodoxia de las comunidades con las que compartimos nuestro patrimonio. Y trabajando para la inclusión y la sensibilización social desde una mirada lo más amplia y a la vez rigurosa posible por lo que a contenidos se refiere.

Por tanto, el objetivo final del presente ensayo será doble: por un lado, queremos poner de manifiesto el potencial del arte y la cultura como elementos cohesionadores y generadores de paz social, el arte entendido como una *herramienta* (y no como arma) de *construcción* (no destrucción) masiva; por otro lado, abordaremos de forma más detallada prácticas desarrolladas en el espacio museístico, en concreto en los Museos de Sant Cugat del Vallés (Barcelona), en el que múltiples proyectos y acciones convergen en pro de una accesibilidad e inclusión reales a la cultura, veremos algunos casos concretos en este sentido.

## El poder socializador del museo: la cultura es un arma de construcción masiva

Más que de arma vamos a hablar de *herramienta*. Me gusta emplear este concepto, en el sentido de *instrumento*.

A menudo la obra artística se envuelve en un aura casi “sacralizada” y se sobreentiende como un todo acabado en sí mismo, donde no importa el proceso creativo sino meramente el resultado final. Por extensión, también los grandes museos se perciben como grandes contenedores de obras, y el espacio museo se convierte en un espacio sagrado, donde sólo una élite culta y formada encuentra un espacio cómodo, en sintonía

<sup>1</sup> “El arte es para todos pero sólo una élite lo sabe” es una frase de la artista Dora García, publicada por BEA ESPEJO el 28/09/2010 en el suplemento *El Cultural* del Periódico El Mundo.



Figura 1: Vista del claustro del Museu del Monestir de Sant Cugat. Fuente: @LocalPres

con sus expectativas sociales. Es este el modelo de museo llamado decimonónico, un espacio de las musas (de ahí su nombre), ya ampliamente criticado desde los sectores más progresistas de la gestión patrimonial. La realidad actual nos lleva inevitablemente a replantearnos estos conceptos estancos, caducos y desacompañados con nuestro tiempo.

En todos los casos que presentaré más adelante hemos priorizado el proceso constructivo, el *hacer juntos*, más que el resultado en sí. De ahí que el arte sea una herramienta, un medio para la reflexión, sin por ello condicionar la calidad y la belleza de la obra en sí. Decía Eduardo Galeano que “la peor discapacidad es no tener oportunidad”. Y como garante de oportunidades, ¿cuál debe ser la función social de un museo?

Vamos a buscar argumentos que consoliden la idea de museo como espacio de integración so-

cial. Lo resumiremos en seis premisas o características básicas que lo identifican como agente socializador:

### **I. El museo es un espacio de prestigio**

Efectivamente, es considerado un lugar de Cultura (con mayúscula), con buena reputación. Este mismo hecho ha creado y crea reticencias, sobre todo entre el público joven, al contemplarlo como espacio cerrado y extraño, alejado de los intereses y necesidades reales de la calle. Sin embargo, el simple hecho de que sea catalogado como lugar prestigiado, confiere a la vez valor a las propuestas culturales que se desarrollan en él. Más adelante veremos como hay proyectos concretos que, por el mero hecho de llevarse a cabo dentro de las paredes del museo, aportan autoestima y orgullo a los usuarios que participan en ellos.

## 2. El museo es un espacio singular

Distinto, quizás original. Diferente de lo que vemos a diario o a los espacios por los que nos movemos de una forma más cotidiana. Por tanto, resulta o debiera resultar, a priori, motivador. Los proyectos que se desarrollan en el marco museístico tienen a favor este aspecto de singularidad.

## 3. El museo es un espacio “puente”

Puesto que actúa como enlace entre públicos diversos, entre sectores distintos de la sociedad, trazando puentes entre una cultura académica y una de base más popular, más democrática y participativa.

## 4. El museo es un espacio “espejo”

En tanto que permite exponer y compartir lo que se crea, poniéndolo en valor y haciéndolo visible a los ojos de los demás. Aporta refuerzo a la autoestima de aquel/la que lo ha hecho y un reconocimiento social. Ofrece por tanto una oportunidad de proyección de la sociedad, porque es ella misma quien se mira al espejo, quien se reconoce – o no – y se interroga sobre sus fortalezas y sus carencias.

## 5. El museo es un espacio sensible

O debiera serlo, según mi opinión. Sensible en cuanto a que permite empatizar con el dolor y el sufrimiento del otro. Al fin y al cabo, las emociones son universales. Todos sentimos, todos sufrimos, todos queremos ser felices, todos creamos e interpretamos según nuestro imaginario propio. El museo es simplemente una plataforma donde hacer evidente estos sentimientos y hacerlos comunes, compartirlos y expresarlos en comunidad.

## 6. El museo es un espacio creador de oportunidades

En el paradigma o modelo del siglo XXI, el museo debiera dar la bienvenida a personas que no se ajustan a las expectativas sociales más conservadoras, ofreciendo y reportando a la vez nuevas pautas de lectura y de maneras de ver el mundo, otros idiomas y nuevas oportunidades para crecer como comunidad.

Los proyectos educativos de un museo pueden ser garantes de una accesibilidad real a la cultura. Esto se consigue rompiendo estigmas y constructos morales en sus discursos, ayudando a la reflexión social y rebajando las tensiones que siempre existen, en mayor o menor medida, en el seno de una sociedad.

## El museo inclusivo. Prácticas reales dentro del espacio museístico: casos para inspirar, casos para crear, casos para compartir

(...)¿ Y qué es ser “normal”?

Lo he buscado en el diccionario y dice así:

Normal (adjetivo): De acuerdo con una norma establecida, que no se desvía de ella; habitual, típica, común.

Y yo me quedo: ¿De acuerdo con una norma establecida? ¿Habitual? ¿Típico? ¿Común? Puf!

¿Y quién carajo quiere ser “común”? Qué cosa más aburrida!

(Fragmento de “La libreta del profesor Browne” de R. J. Palacio<sup>2</sup>)

Afortunadamente, son cada vez más numerosos los equipos pedagógicos que trabajan para una socialización real del patrimonio, la cual tenga como premisas básicas la inclusión y la accesibilidad entendidas desde un punto de vista holístico. Para ejemplificar este discurso usaremos tres ejemplos de proyectos desarrollados en el Museo del Monasterio de Sant Cugat del Vallès (Barcelona), en el que he tenido el privilegio de trabajar durante los últimos diez años. Mi propuesta consiste en explicar con un mínimo detalle tres iniciativas muy distintas entre ellas pero que a la vez persiguen un mismo objetivo: el de visibilizar la riqueza de la diferencia y romper con el prejuicio absurdo de que lo distinto es peor.

<sup>2</sup> Palacio, R.J. (2017). *Wonder: el libro de preceptos del señor Browne*. Madrid: Nube de Tinta.



Figura 2: Visita guiada en familia. Fuente: @LocalPres

### **‘Fem un Museu’ (Hacemos un Museo).**

*Un proyecto artístico inclusivo y democratizador para hacer accesible el arte y la cultura.* Esta iniciativa nació en 2009 como una aventura. Sin saber muy bien dónde íbamos, pero partiendo de la base de que sólo saliendo de lo seguro, de la conocida «zona de confort», y sólo trabajando con una parte de incertidumbre, podríamos innovar. Y es que, tal y como decía Claude Bernard: “El hombre (y la mujer) no puede(n) aprender nada si no es yendo de lo conocido a lo desconocido”.

Desde el servicio educativo de los Museos de Sant Cugat trabajamos con la premisa de hacer del espacio museístico un lugar acogedor donde todas las personas se sientan cómodas. Partiendo de esta máxima, y tomando como ejemplo iniciativas que se estaban ya llevando a cabo en pro de la accesibilidad real a la cultura, empezamos a andar hace siete años. No lo hacíamos solos. Nos acompañaba la complicidad necesaria del ámbito de políticas sociales del Ayuntamiento de Sant

Cugat. Este tándem entre políticas sociales y museo confirió rigor y equilibrio al proyecto, puesto que no tendría sentido configurar una propuesta contra el estigma de la discapacidad sin el asesoramiento y el apoyo de los técnicos que trabajan para combatirlo.

Tampoco estaríamos donde estamos, con más de siete años de experiencia, sin la implicación de la Comisión de personas con discapacidad de Sant Cugat (*Taula de persones amb discapacitat de Sant Cugat*), que nos ayuda derivando aquellas personas usuarias de los centros que consideran pueden disfrutar y aprovechar mejor la experiencia. Se trata pues de un proyecto totalmente transversal, en el que la iniciativa museística se nutre de muchos más agentes implicados de forma entusiasta.

Y ¿qué es *Fem un Museu*? De forma sintética, se trata de un espacio de creación colectiva en que personas con y sin necesidades especiales colaboran en la elaboración de obras de arte que conformarán a posteriori una exposición en la entrada

del Museo del Monasterio de Sant Cugat. Por una parte, doce personas con necesidades especiales derivadas de centros municipales. Por la otra, doce artistas voluntarios con ganas de aprender, de ampliar sus capacidades comunicativas y de vencer prejuicios sobre la discapacidad.

Y todo ello con el objetivo principal de poder hacer visible a la ciudadanía que el arte no entiende de discapacidad y que toda persona es potencialmente artista. Tal y como señala Marina Berdalet, pintora y arteterapeuta:

“El arte es un saber innato, no necesita de acumulación de conocimientos, todo el mundo es capaz de crear, y, además, lo hace expresándose de forma única. La creación artística actúa como motor de conocimiento en el sentido más amplio del desarrollo personal”.

En *Fem un Museu* trabajamos en parejas, lo que nosotros hemos denominado *Binomios de artistas*, formados por una persona con otras capacidades, derivada de uno de los centros que colaboran en el proyecto, y un/a artista local.

En este proceso creativo el arte se convierte en un instrumento y no en un fin en sí mismo. Un instrumento para hacer cumplir los objetivos que se exponen a continuación:

- Hacer más democráticos el arte y la cultura
- Entender el arte como una herramienta transformadora de la persona (el arte no cura, pero sí puede ser terapéutico) y, como consecuencia, una herramienta transformadora de la sociedad
- Dar visibilidad a un colectivo con riesgo de exclusión social, el de las personas con discapacidad intelectual
- Sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de ser respetuosos con los demás y contribuir a la cohesión social mediante la participación ciudadana directa en los circuitos de creación artística

- Hacer del museo un lugar acogedor y para tod@s. Un lugar con alma y no un simple receptáculo de actividades y de contenidos. Un sitio, en definitiva, donde propiciar bienestar a la persona

*Hacemos un Museo*, como el propio nombre indica, es crear oportunidades reales para que personas con riesgo de exclusión social creen un espacio físico y simbólico a su medida, en el cual sentirse libres y cómodos. Y ¿cómo se materializa esta acción?

Trabajamos durante seis sesiones de dos horas combinando la parte del juego y del trabajo en equipo mediante dinámicas de cohesión, con la parte de trabajo más estrictamente artístico. En cada edición modificamos el eje temático en torno al cual trabajamos y procuramos también introducir elementos innovadores en cuanto a las artes plásticas y visuales. Un psicólogo nos acompaña durante todo el monográfico para aportar conocimientos científicos y por tanto rigor al proceso de aprendizaje de unos y otros artistas. El resultado de estas sesiones conforma a posteriori una exposición en la entrada del Museo del Monasterio durante el mes de junio, la cual respeta todo el “ritual” característico de las muestras de arte: una inauguración, en la que invitamos a autoridades, familiares y amigos, refrigerio inaugural, parlamentos, visitas guiadas, etc. Consiste este en un evento social en toda regla y es uno de los momentos culminantes del proyecto, quizás el más significativo por la carga emotiva que conlleva.

En esta iniciativa, el arte se convierte en una plataforma que une a las personas y que rompe prejuicios, miedos y estereotipos. Es un punto de encuentro y de armonía, que huye de los estigmas sociales de la discapacidad y abre una puerta a la inclusión real.

Y todo proceso creativo tiene un antes y un después. No se sabe cómo acabará una idea hasta que uno no la materializa y la hace realidad. Después del proyecto de sensibilización social que llevamos a cabo conjuntamente durante los meses de abril y mayo queremos buscar resultados o evidencias de esta experiencia. Una experiencia ex-



Figura 3: programa Hacemos un museo / Fem un museu. Fuente: @LocalPres

terna, pero también subjetiva e interna, vinculada al yo más íntimo del propio artista.

Es por eso que durante el mes de noviembre llevamos a cabo una segunda exposición: el reflejo de los sentimientos y las sensaciones que el proyecto ha causado en cada uno de los artistas “acompañantes”. Como si de un trabajo de campo se tratara, son invitados a llevar a cabo una introspección y presentar una obra singular que simbolice lo que han vivido y aprendido.

El objetivo de esta segunda acción es múltiple. Por un lado, damos voz a artistas emergentes locales para que puedan exponer en el museo. En segundo lugar, y más relevante a mi parecer, hacemos visible la discapacidad a través de una mirada renovada: artistas que nos hablan de su experiencia creativa junto a personas con necesidades especiales. Y respondiendo a la pregunta ¿qué has sentido? o ¿qué te ha aportado esta experien-

cia? pretendemos dar un paso más en la verdadera democratización del arte.

A modo de síntesis, quisiera destacar las características más relevantes del proyecto en cuanto a promotor de inclusión social:

- **Democratizamos** el espacio museo. El *museión* entendido desde el punto de vista más clásico, imaginado como lugar casi “sacralizado” y dirigido a una élite culta y formada va transmutándose hacia un lugar real de encuentro. Un espacio de creación y de transmisión de cultura entendido en su concepción más democrática. La cultura del “do it yourself” versus una cultura elitista y decimonónica. Queremos ser, en definitiva, garantes de la participación directa, y no meros receptáculos de actividad.

- Trabajamos para la **integración**. Queremos sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de ser inclusivos y respetuosos con el otro y usamos el arte por su potencial universal y su capacidad de vencer prejuicios y acercar a las personas. Para nosotros, la diferencia es un valor añadido, una oportunidad para hacernos mejores personas. El museo se convierte en un punto de encuentro de personas muy diferentes entre sí, pero iguales a la vez: todas ellas aman el arte y tienen ganas de disfrutarlo de forma acompañada.
- Apostamos por la **libertad creativa**. Marina Berdalet, pintora y arte-terapeuta dice: “Es en el acto de hacer arte que la persona hace visible las imágenes de su inconsciente; y es actuando sobre estas imágenes y transformándolas que se realizan cambios en el interior de la persona y en sus relaciones con el entorno social”. Desde el museo apostamos por una creación sin tabúes ni restricciones, entendiendo el arte en su concepción más amplia y polifacética. Creemos en la diversidad, no sólo por lo que respeta a las personas que intervienen en el proceso, sino también por lo que se refiere a la diversidad de técnicas y materiales y la infinitud de posibilidades que nos ofrece la praxis artística.

Como valor añadido, cabe destacar que el proyecto *Fem un Museu* aplica la metodología de *Aprendizaje-Servicio*. De hecho, la Fundación Jaume Bofill así lo reconoció en 2013, concediéndonos una ayuda económica para su desarrollo. La metodología de Aprendizaje- Servicio (ApS) se trata de una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto<sup>3</sup>. Un proyecto en el cual los participantes se forman a partir de necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. En el caso concreto que nos ocupa, los participantes conforman una nueva manera de pensar y de

acercarse al arte, lo que nos permite conocer realidades desconocidas, lejanas para nosotros. Aprendemos a la vez que aportamos un servicio a la comunidad, en tanto que trabajamos para hacer visible la diversidad y romper con el estigma social. En definitiva, contribuimos a crear capital social, es decir: relaciones de proximidad y de confianza que nos permiten combatir el aislamiento y la soledad.

Hablamos de *aprendizajes* múltiples, puesto que en el “Hacemos un Museo” todos aprendemos. Por parte de la comunidad, los visitantes del museo tienen la oportunidad de conocer el punto de vista (la expresión artística y creativa) de un colectivo que no suele mostrar sus creaciones por quedar excluido de los circuitos artísticos tradicionales. Por parte de los artistas voluntarios, los aprendizajes se adquieren desde una percepción subjetiva, creciendo como personas a partir de las experiencias vividas. El museo aporta un *servicio* como plataforma desde la que poner de manifiesto la diversidad de los artistas de nuestra ciudad. Se convierte así en un espacio donde sentirse artista sin límites ni etiquetas sociales, de forma libre y a la vez acompañada.

Más allá, trabajamos la **democracia cultural**: el derecho a participar en la producción de cultura, no sólo en la observación pasiva. Por un lado, ofrecemos nuevas posibilidades de creación a personas que se verían privadas de los circuitos convencionales del arte. Por otro, aportamos cultura a la sociedad en que vivimos, entendiendo esta en su dimensión más diversa, más rica, más compleja.

### ‘Cuéntame tejiendo’ (Explica’m teixint)

Un proyecto creativo en torno al mundo del textil donde el arte se convierte en curativo y dignificante. El proyecto “Cuéntame Tejiendo” se coordina desde hace tres años desde los Museos de Sant Cugat en colaboración directa con el servicio municipal de atención a la mujer, Entretallers (los talleres municipales de Arte) y No estás sola, una asociación sin ánimo de lucro conformada por mujeres que son, como ellas mismas prefieren autodefinirse, supervivientes de la violencia de género.

<sup>3</sup><https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

Esta propuesta se basa en talleres de arte textil, principalmente de tapiz contemporáneo, que se convierten en lugares de encuentro tranquilos y agradables donde, como el mismo nombre indica, explicar mientras se crea. Con el tejido como excusa, potenciamos una convivencia que nos une, que nos ata unas a otras. Las mujeres usuarias de este espacio son mujeres que se encuentran o se han encontrado en una situación vulnerable y que están trabajando para su total recuperación. Nuestra misión principal es la de hacer aflorar herramientas y apoyarlas para que esta recuperación sea lo más agradable y fácil posible, dentro de nuestras limitaciones.

A grandes rasgos, los objetivos principales que perseguimos se resumen en:

- Potenciar el arte del textil y divulgar el legado de la Escuela Catalana del Tapiz, mediante la socialización de este patrimonio. La Escuela Catalana del Tapiz fue una concepción innovadora y renovadora del arte del tapiz que se forjó en los años cincuenta en la antigua fábrica de alfombras y tapices Aymat, sede actual del Museo del Tapiz Contemporáneo y lugar donde desarrollamos los talleres que hoy presentamos (Calle Villà 68, Sant Cugat del Vallès, Barcelona).
- Mejorar la calidad de vida de las mujeres que participan en ellos. Partimos de las líneas estratégicas que el Ayuntamiento de Sant Cugat aprobó en el Plan de Igualdad de 2013-2016: Impulso de las políticas de género, empoderamiento y gobernanza; Lucha contra la violencia de género; Impulso del empleo y emprendimiento, talento y liderazgo femenino; Apuesta por el Bienestar y calidad de vida de las personas en riesgo de exclusión social

Analizando el proyecto que presentamos a partir de estas cuatro premisas, vemos que responde a las principales estrategias del plan en tanto que: impulsa el empoderamiento de las mujeres que participan; lucha contra la violencia de género; pone un pequeño grano de arena para promo-

cionar el talento y el liderazgo femenino; fomenta el bienestar y la calidad de vida de las personas usuarias del taller. Y todo esto, simplemente, ¡tejiendo juntas!

Las mujeres que participan en el proyecto vienen derivadas del Servicio municipal de atención a la mujer, el cual nos aporta las pautas necesarias para desarrollar el trabajo con un colectivo vulnerable, y después que las usuarias hayan pasado por un proceso indispensable de trabajo terapéutico previo con las psicólogas del servicio.

Nuestra voluntad, en definitiva, es la de proporcionar conocimientos y herramientas para que nuestras participantes sean libres. Libres en el sentido amplio de la palabra, a nivel emocional, a nivel profesional. Sabemos que es una tarea atrevida y de gran dificultad, pero caminamos con los ojos y el corazón puestos en esta dirección.

Y ¿cómo lo hacemos? Simplemente, creando red entre nosotras. Una red real, matérica, de hilos de lana que se tejen en la urdimbre. Pero también una red conceptual, pues se trata de un lugar de encuentro para la ayuda mutua, para su bienestar personal. Más allá de aprender las técnicas del tejido, que luego podremos aplicar a nivel profesional, pretendemos crear lazos afectivos. Para nosotros, el arte en este sentido es una herramienta de gran potencial, porque ayuda a cohesionarnos como grupo, crecer como personas, eliminar miedos y prejuicios, mitigar el dolor del cuerpo y del alma, o reír simplemente, entre muchos otros beneficios. En definitiva, nos ayuda a sacar lo mejor de cada una. De una forma sutil pero muy efectiva a su vez.

## ‘Proyecto Guíame’

*Dinamización del patrimonio cultural por parte de personas afectadas por el Síndrome de Asperger.* La Fundación Friends es una entidad sin ánimo de lucro creada en 2004 con el fin de apoyar a jóvenes y adultos con Síndrome de Asperger (trastorno neuro-biológico que forma parte de un grupo de afecciones denominadas trastornos del

espectro autista) y/o con problemas de comunicación social. Los objetivos principales de esta fundación consisten en mejorar las habilidades de relación y empatía de sus usuarios para facilitar su autonomía e inclusión social, mejorando así su calidad de vida.

Gracias a un convenio firmado en febrero de 2016 entre la Fundación Friends y el Ayuntamiento de Sant Cugat, dos personas de la Fundación llevan a cabo cada domingo (excepto el primer domingo de mes) visitas guiadas en el Museo del Monasterio de Sant Cugat. Al finalizar las visitas comentadas los guías explican los objetivos de la fundación e invitan a los participantes a hacer una aportación económica voluntaria

Los principales objetivos de este proyecto se podrían resumir en:

- Poner en valor el patrimonio cultural e histórico de la ciudad mediante una nueva mirada
- Conseguir romper estigmas y prejuicios hacia las personas afectadas por el Síndrome de Asperger
- Apostar por la integración laboral y real de estas personas, propiciando un entorno agradable y cercano donde puedan trabajar la empatía y la socialización, dos aspectos fundamentales para la mejora de su calidad de vida
- En definitiva, y enlazando con los objetivos básicos que persiguen los proyectos de nuestro museo, apostar por los museos como lugares de integración, de diálogo y de crecimiento cultural para todos y todas.

Este proyecto es posible gracias a la colaboración del Ayuntamiento de Sant Cugat, los Museos de Sant Cugat, la Fundación Friends y un grupo de voluntarios y voluntarias que ayudan a tirarlo adelante.

La metodología básica que hemos aplicado para llevarlo a cabo consta de:

- Formación previa del equipo técnico del museo sobre el Síndrome de Asperger

- Formación de los guías en cuanto a contenidos y habilidades sociales específicas. Esta formación se desarrolla gracias al seguimiento de los educadores del museo y de una terapeuta que los acompaña en las sesiones de formación
- Desarrollo de las visitas comentadas, cada domingo a las 13h (excepto los primeros domingos de mes, por coincidir con la sesión de puertas abiertas del museo). Paralelamente a estas visitas comentadas, llevamos a cabo un trabajo de seguimiento y de evaluación de las actividades entre una representante de la fundación y el equipo técnico del servicio educativo

## Nuestras debilidades

“Es mejor hacerse algunas preguntas que saber todas las respuestas”

James Thurber

No nos engañaremos. También hay dificultades y esconderlas sería muy poco profesional por nuestra parte. Los proyectos que apuestan por la integración real en el ámbito cultural acarrear consigo una serie de hándicaps o debilidades contra las que debemos luchar. Algunas de ellas de carácter genérico y estructurales, presentes en todos los proyectos que trabajan en pro de la accesibilidad. Y algunas de ellas específicas de los proyectos concretos que he presentado en el ensayo. Sin embargo, entiendo que todas ellas son extrapolables a cualquier iniciativa que se desarrolle en estos términos y por ello creo que vale la pena analizarlas más en profundidad.

Las debilidades o problemas más comunes con los que convivimos son:

- *El presupuesto reducido*: La falta de presupuesto (¡qué gran clásico!) vinculado a equipos técnicos muy reducidos. Hablamos de la limitación de los recursos económicos y también humanos que se destinan a los proyectos museísticos de carácter social e inclusivo, partiendo de



Figura 4: programa Cuéntame tejiendo / Explica'm teixint. Fuente: @LocalPres

la base que, salvo excepciones puntuales, los equipos educativos de los museos actuales son siempre de plantilla muy reducida, con contratos a tiempo parcial, etc.

- *La complejidad y la heterodoxia del público al cual nos dirigimos:* Trabajar con personas siempre es trabajar en un terreno sensible. Hay veces que andamos por lugares apacibles, que nos son cómodos y familiares. Hay veces que el terreno que pisamos se vuelve hostil y nos sentimos desorientados. Para trabajar con comunidades y hacerlo de forma sensible y responsable es siempre necesaria una formación continua. Porque para mejorar de algún modo la sociedad en la que vivimos debemos primero comprender la complejidad de los grupos con los que trabajamos

y qué es realmente lo que necesitan para sentirse mejor.

- Pero no siempre es fácil, aun disponiendo de las herramientas y de una formación continua, saber responder a las expectativas y necesidades de un colectivo vulnerable. En el caso concreto del proyecto Explicame Tejiendo, orientado a mujeres víctimas de relaciones violentas, nuestra voluntad y énfasis en hacer que el proyecto avanzara no ha sido suficiente. A veces no basta con buena voluntad y recursos económicos (los pocos de qué disponemos) sino que debemos ser conscientes que las necesidades de estas personas van más allá del simple bienestar temporal que podemos aportar con un proyecto. Y esto enlaza con una debilidad más: la de la temporalidad de las propuestas que trabajamos.

- *La temporalidad de las propuestas:* De la limitación de recursos y presupuesto se deriva la necesidad de acotar en el tiempo nuestras experiencias inclusivas y hacerlas menos extensivas. Esto es: proyectos que pudieran ser estructurales o permanentes en el museo se convierten en cápsulas experimentales, en acciones puntuales y acotadas en el tiempo por falta de recursos. El hecho económico influye, y mucho, en la manera de enfocar la praxis museológica. Y aunque cargados de buena intención, los proyectos que propicien la inclusión de todas las personas sólo serán sostenibles en el tiempo si cuentan con un apoyo presupuestario. Este es realmente otro de los problemas con los que debemos combatir, el cual nos lleva a un nuevo interrogante: ¿cómo financiar estos proyectos culturales? ¿debe ser el sector privado el que proporcione los recursos que el sector público no puede garantizar? ¿no es la cultura un derecho fundamental de todos los ciudadan@s? Como si de un laboratorio experimental se tratara, los equipos educativos de los museos actuales deben aplicar la metodología empírica. A partir de una hipótesis, probar el ensayo que conduzca al error y así mejorar el proyecto. Sólo partiendo de la experiencia directa podremos hacer evolucionar nuestra praxis. Y es por ello que, en mayor o menor medida, todos los proyectos nacen en un marco teórico concreto, pero van transfigurándose hasta convertirse en algo que posiblemente no estaba previsto.
- *La dificultad de la evaluación:* A pesar de la formación recibida debemos ser conscientes siempre de nuestras propias limitaciones. No somos psicólog@s ni terapeutas. Somos educadores de museos. Pero esta diferencia básica no queda siempre clara.

El rigor en la evaluación debe nutrirse siempre de un soporte técnico de profesionales, que garanticen la viabilidad y validez de nuestras pro-

puestas y experiencias. Sin este soporte científico, ¿cómo juzgar y evaluar nuestro trabajo de forma rigurosa? ¿Cómo ser neutrales y objetivos y no caer en la autocomplacencia?

## Consideraciones finales

“El hombre (y la mujer) que mueve(n)  
una montaña  
deben empezar moviendo pequeñas  
piedras”.  
Proverbio chino

Hay quien verá todo lo que aquí se ha planteado como algo utópico. Será la misma gente que no cree en la participación real y directa, ni cree en la necesidad de un cambio social. A mi entender, los profesionales de la gestión cultural y los museos debemos ser facilitadores de esta participación y garantes de una cultura accesible e inclusiva. Se trata de un deber moral y profesional, de un ‘*must*’, en términos anglosajones.

Intentaré en este último capítulo hacer una síntesis de aquello que creo que deberíamos tener siempre presente a la hora de trabajar en proyectos inclusivos, aprovechando también para mencionar las debilidades o dificultades con las que nos hemos encontrado en estos años de camino. Sin olvidar que no hay uno solo, que *se hace camino al andar*, como rezaba el poeta Machado. Como resumen, y a modo de orientación, ¿cuáles son, a grandes rasgos, las pautas a considerar al ponernos a trabajar en un proyecto inclusivo?

### Partir siempre de necesidades reales.

No inventarlas. Nuestros proyectos deben intervenir en la medida en que existe una necesidad real de un colectivo concreto. A veces será este mismo colectivo el que se dirija al museo para empezar a trabajar juntos (es el caso del proyecto Guíame por el Monasterio con chic@s afectados por el Síndrome de Asperger en Sant Cugat). Pero otras veces - la mayoría de ellas - serán los propios equipos educativos quienes, movidos por la autoexigencia de abrir los museos a la ciudadanía, apelarán a entidades y aso-



Figura 5: Todos juntos trabajando en el claustro. Fuente: @LocalPres

ciaciones de su entorno para empezar a tejer una red de complicidad.

Son múltiples las propuestas que están surgiendo en este sentido. Por lo que refiere a museos catalanes, hará más de dos años que se creó el grupo de trabajo de *técnic@s* de museos que trabajan para una accesibilidad real a la cultura. Se trata de un grupo promotor que se reúne en el Museu Marítim de Barcelona una vez al mes para tratar de aprender, compartir, crecer *junt@s*, partiendo de la voluntad compartida de mejorar nuestros espacios museísticos. Las acciones desarrolladas por parte de estos museos se hacen visibles a través de la plataforma <http://museosyaccesibilidad.blogspot.com.es/>

Vinculado a las necesidades sociales, vale la pena concebir ya a priori nuestras propuestas como acciones que apliquen la metodología del *Aprendizaje- Servicio*. Esto es: la gente que interviene en

ellas adquiere nuevos conocimientos y aprendizajes, aportando a su vez un grano de arena, un servicio, a personas que lo necesitan. Se trata pues de proyectos que tienen un impacto social real

### **Dar visibilidad a lo que hacemos.**

El punto anterior me lleva a la segunda pauta a considerar: debemos hacernos visibles siempre en la medida de lo posible. Precisamente, la visibilización es una de las dificultades principales con las que luchan nuestros colectivos. Por este motivo, y como espacio cultural de referencia, el museo debe paliar este déficit mediante sus mecanismos propios de comunicación y difusión. Difundir todo lo que hacemos, explicarlo, compartirlo, prestarlo, usando todas las herramientas de que disponemos. Sólo así haremos visible lo invisible y ayudaremos a romper el silencio de aquellos que sufren

### **Entender el arte como herramienta transformadora.**

Partiendo de la premisa que el arte no entiende de limitaciones ni de discapacidad, que todo el mundo puede ser artista si cuenta con los recursos, la estimulación y el ambiente adecuados. Los proyectos que trabajamos parten del potencial del arte para mejorar la calidad de vida de las personas con las que creamos. Son proyectos dirigidos a públicos muy diversos (personas con necesidades especiales, mujeres que han sufrido violencia, personas con autismo, etc.) pero que persiguen objetivos comunes: mejorar su salud, entendida ésta como ausencia de enfermedad, y también como sentimiento de bienestar. Los museos se convierten en espacios de transmisión de conocimiento, pero también de creación y de reflexión en torno a la cultura. Mediante la participación directa paliamos, en menor o mayor medida, carencias y déficits que no puede solventar (aunque sí debiera hacerlo) la sociedad en la que vivimos.

Nos dirigimos a personas con y sin necesidades especiales que conviven y trabajan en un espacio único de creación, algo innovador porque rompe con el estigma social de estas personas y acerca dos mundos que a menudo se dan la espalda. Este creo que es uno de los potenciales que no debemos nunca olvidar. No se trata de crear guetos dentro del museo, sino de llevar a cabo acciones que extrapolen la diversidad y la complejidad de la sociedad misma al ámbito cultural. La sociedad es diversa, cambiante y heterodoxa. Pues así deben ser también nuestros museos.

### **Trabajar de forma transversal.**

Nuestra acción se reforzará cuanto mayor sea el impacto social que conseguimos. Es por ello que

debemos implicar los agentes culturales y sociales de nuestro entorno, buscando la complicidad directa de las entidades y asociaciones. Mi consejo es no caminar nunca sol@s sino buscar un equilibrio adecuado con profesionales de las áreas con las cuales trabajamos: técnicos y técnicas municipales referentes, agentes culturales diversos, empresas que quieran colaborar con el proyecto. En esta línea, cabe destacar también la importancia del voluntariado y la sensibilización ciudadana, así como la búsqueda de recursos públicos o privados para conseguir nuestro propósito.

### **Ser siempre rigurosos con los contenidos.**

Como museo debemos partir de la premisa de una transmisión de conocimientos basada en el rigor y la base científica, así como una adecuación de los objetivos y los recorridos.

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, nunca debemos perder de vista que estamos tratando con esferas sensibles, en tanto que trabajamos con personas que tienen dificultades, que se hallan en riesgo de exclusión y que a su vez acarrean también prejuicios propios. Supongo que lo más lógico es pensar que el éxito del experimento se medirá en función del barómetro de la felicidad. Es decir, cuanta más felicidad detectemos en las personas que nos acompañan en nuestras aventuras, más positiva será la valoración. Pero, la gran pregunta es: ¿cómo podemos medir este impacto? ¿Cómo se cuantifica la felicidad?

Me quedará, simplemente, con una humilde cita de Claude Bernard: “El hombre (y la mujer) no puede aprender nada si no es yendo de lo conocido a lo desconocido”. Siendo realistas, no sé si conseguiremos todos nuestros objetivos. Pero aprenderemos, seguro.

**Incluir en la universidad para la vida:  
entrevista a Lola Izuzquiza**

Inclusion on the University for long life:  
an interview to Lola Izuzquiza

**YONE CASTRO RÍOS**



# Incluir en la universidad para la vida: entrevista a Lola Izuzquiza

## Inclusion on the University for long life: an interview to Lola Izuzquiza

**YONE CASTRO RÍOS**

Yone Castro Ríos. Universidad Autónoma de Madrid  
yone.castro@inv.uam.es

Recepción del artículo: 25-11-2016. Aceptación de su publicación: 18-12-2016

### QUIÉN Y DÓNDE

**Lola Izuzquiza** ejerce la docencia y la investigación en el campo de la Educación Especial desde hace varias décadas. Ha sido coordinadora del Departamento de Orientación en el centro de Educación Especial María Corredentora de Madrid y combinó su trabajo de orientadora con el de profesora de la Escuela Universitaria ESCUNI. En octubre de 2001 obtuvo una plaza de profesora en la Universidad Autónoma de Madrid, en la Facultad de Formación de Profesorado, responsabilidad que comparte en la actualidad, con la dirección de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIDIS para discapacidad intelectual perteneciente al Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y la dirección del curso «Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual», título propio de la citada Universidad.

Así mismo es miembro fundador de la Asociación Madrileña de Profesionales de la Atención Temprana, y Asesora Técnica de la Fundación Prodis, y la Fundación Aprocor, ambas dedicadas a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

En la UAM, imparte asignaturas teórico-prácticas como '*Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa*' (en el Grado Infantil y Primaria); '*Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*' (en el Diploma en Educación Especial, Audición y Lenguaje, Primaria e Infantil); y '*Educación Es-*



Figura 1: Doña Dolores Izuzquiza.

*pecial*' (en Psicopedagogía); además de encargarse del '*itinerario Atención a la Diversidad*' en el Master de Calidad y Mejora de la Educación.

Su trayectoria investigadora se caracteriza por su coherencia en la línea de trabajo dirigida siempre hacia la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Inició sus proyectos de investigación, desde la Fundación

PRODIS, con trabajos dirigidos al diseño de Programas de Intervención Específicos para niños con discapacidad intelectual (programas de lecto-escritura, ocio y tiempo libre, habilidades sociales, habilidades emocionales, etc.) que algunos han sido publicados y puestos en práctica con unos óptimos resultados. La calidad de las investigaciones ha quedado probada por la obtención de diversos premios.

Entre sus publicaciones cabe destacar: Izuzquiza, D. y de la Herrán, A. (2009). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.

Y también: Izuzquiza, D. y Cerrillo, M<sup>a</sup> R. (2009). *Discapacidad Intelectual*. En: De Miguel, S. y Cerrillo, M<sup>a</sup> R. (Eds.) *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* Madrid: Pirámide.

O incluso: Izuzquiza, D (2008). El valor incuestionable de la Inclusión. *Apuntes de Educación*. 20 (2), 10-14.

Por su parte, la **Fundación PRODIS** (<http://www.fundacionprodis.org>) es una institución que tiene como misión el “proporcionar los apoyos necesarios a las personas con discapacidad intelectual para mejorar su calidad de vida y la de sus familias”. PRODIS es una fundación comprometida con las personas con discapacidad intelectual para ayudarles en su desarrollo personal y en su inclusión laboral. Trabajan para lograr una sociedad, respetuosa, solidaria y justa hacia las personas con discapacidad intelectual, a través de la defensa de un conjunto de valores como: Dignidad, Ética, Justicia, Solidaridad, Compromiso, Transparencia, Formación Humanística, Atención Centrada en la Persona, Trabajo en Equipo, Calidad, y Excelencia. PRODIS desarrolla una considerable cantidad de acciones y programas tratando de cubrir todos los aspectos de apoyo a la mejora de la discapacidad intelectual.

### Pregunta:

De todas las investigaciones en las que ha estado involucrada, nos ha llamado la atención una, que creemos es muy relevante para el proyecto de museos inclusivos en el que estamos trabajando. Se trata de una investigación en la que se evaluó el

impacto que la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual ha generado en el entorno universitario.

### Respuesta:

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Fundación Prodis, al poner en marcha en el curso 2004/2005 el Programa de Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, construyeron los cimientos de una iniciativa pionera en España. Dicho Programa, actualmente reconocido como Título Propio de la UAM, se desarrolla en el marco de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS de inclusión socio-laboral de personas con discapacidad intelectual.

En la UAM, los jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual del Programa (todos mayores de 18 años) asisten a sus clases en las aulas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación durante dos cursos académicos. Se forman para mejorar su empleabilidad y posibilitar su integración en empresas ordinarias, mediante la metodología del empleo con apoyo.

No nos detendremos en el proyecto. Sino en una reflexión que nos parece aún más relevante que el proyecto en sí. Se trata de lo que ustedes dicen que, en pro de la inclusión universitaria de las personas con discapacidad intelectual, la inclusión enriquece la vida universitaria, mejora objetivamente la Universidad como institución y como comunidad.

### Pregunta:

¿Tienen datos de cómo enriquece la vida universitaria la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la misma? Sabemos que a los jóvenes con Discapacidad Intelectual (de ahora en adelante, DI), les resulta beneficioso formarse dentro del ámbito universitario, compartir espacios comunes con estudiantes sin DI, pero ¿cómo cree que se traduce esta inclusión en estos estudiantes sin DI?

### Respuesta:

Otra cuestión que nos llamó la atención es que, en el panorama internacional, son los países anglo-



Figura 2: Trabajador de Prodis en empresa ordinaria.

sajones los que han sido los más activos en la investigación sobre la inclusión de personas con discapacidad en general y puede añadirse ahora que, además, son estos países los que están desarrollando un mayor número de programas que incluyen a personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Así, existen programas de inclusión universitaria de alumnos con discapacidad intelectual en Canadá, Estados Unidos, Australia e Irlanda.

En Canadá, el programa *On Campus*, impulsado por la Oficina Regional de Edmonton (Alberta), es quizá uno de los más documentados en la literatura sobre discapacidad (Bowman y Skinner, 1994; McDonald et al., 1997; Utdisky et al., 1998), uno de los primeros que utilizó la Universidad como entorno de formación y uno de los que ha servido de modelo para la expansión internacional de programas de formación laboral de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Así, por ejemplo, los programas finlandeses siguieron el modelo canadiense (Salovita, 2000). También en relación con Canadá hay que men-

cionar el desarrollo de la denominada Educación Post-Secundaria Inclusiva (*Inclusive Post-Secondary Education, IPSE*) apoyada por la Sociedad para la Educación Inclusiva (STEPS) (Hart et al., 2006; Utdisky y Hughson, 2006; Weinkauff, 2002).

En Estados Unidos destaca la iniciativa *Think College*, Instituto para la Inclusión en la Comunidad (*Institute for Community Inclusion, ICI*), de la Universidad de Boston; sirvió de impulso para la creación del Consorcio para la Educación Post-Secundaria de Personas con Discapacidad Intelectual (*Consortium for Postsecondary Education for Individuals with Developmental Disabilities*) que agrupa a los Centros Universitarios para la Excelencia en la Educación, la Investigación y los Servicios a Personas con Discapacidad (*University Centers for Excellence in Developmental Disabilities Education, Research, and Service, UCEDDs*). Entre más de sesenta universidades comprometidas con el proyecto, destaca en la actualidad el *Programa Pathway*, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA).

Finalmente, en Australia, conviene señalar el programa *Up the Hill* de la Universidad de Flinders de Adelaida (Estado de Australia Meridional), que ha sido analizado por Lobban (2002) y en Irlanda merece la pena mencionar el *Certificado en Vida Contemporánea* del *Trinity College*, de la Universidad de Dublín.

Y nos ha llamado la atención porque son los museos anglosajones los primeros también en trabajar en pos de la inclusión.

#### **Pregunta:**

¿Creen que los anglosajones lideran la ‘inclusión’ por alguna cuestión especial? ¿Qué modelo social puede estar detrás de estos datos?

#### **Respuesta:**

Los países anglosajones se encuentran dentro del Estado de Bienestar y el Modelo Anglosajón junto con el Nórdico, presentan un alto nivel de protección social en el que destaca la provisión universal basada en el principio de la ciudadanía que permite un acceso generalizado a las prestaciones sociales.

#### **Pregunta:**

¿Qué haría falta en nuestro país, a su modo de ver, para estar a la altura en temas de inclusión, de otros países de la UE?

#### **Respuesta:**

- Asumir la inclusión como un derecho (artículo 24 de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y no como un principio educativo que mejora la calidad educativa.
- Vivenciar la inclusión como un estilo de vida.
- Aumentar el estado del bienestar.
- Implementar en los planes de estudios de los grados universitarios una transversalidad de carácter inclusivo.
- Diseñar formativas inclusivas teniendo como referencia las cuatro características de la inclusión: el proceso, la presencia y participación exitosa, la eliminación de barreras y los grupos de exclusión.

#### **Pregunta:**

¿Esta fórmula podría ser una alternativa al viejo debate de incluir en aulas ordinarias a personas con capacidades diferentes?

#### **Respuesta:**

Las preguntas planteadas pueden tener respuesta a través de los datos obtenidos en la investigación “Estándares de calidad para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario”<sup>1</sup>, que estudió la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en el entorno universitario de la UAM e identificó el cambio de actitudes que dicha inclusión generó en la comunidad universitaria. Así mismo, la investigación identificó el grado de satisfacción que manifestaban los estudiantes con discapacidad intelectual por ser estudiantes de la Universidad Autónoma.

El estudio se realizó con diferentes colectivos: 117 estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM de que estaban cursando Magisterio, 30 estudiantes del curso de «*Formación para la inclusión laboral*» y 11 egresados, 8 profesores del citado curso y 50 personas del cuerpo de profesores de la UAM y del personal de administración y servicios.

En función de las características del estudio se utilizaron dos tipos de instrumentos, una escala de actitudes (diseñada y validada por el equipo de investigación anteriormente citado) y entrevistas en profundidad. La escala de actitudes fue diseñada tipo Likert, con cinco categorías, el índice de *fiabilidad del instrumento* se obtuvo mediante el procedimiento *alfa de Cronbach*. El valor obtenido fue 0,89, dato que indicaba un alto valor de fiabilidad. Respecto a la validez, al ser una escala de actitudes, el procedimiento adecuado era la *validez de contenido*, que garantizaba la suficiencia y la representatividad de los ítems. Para determinarla se solicitó la opinión de 12 jueces o expertos en discapacidad intelectual. Las respuestas de los jueces externos pusieron de manifiesto la identificación y valoración positiva de los expertos sobre

<sup>1</sup> Ref. CCG08-UAM/HUM-4071. Entidad Financiadora: Financiada: Comunidad de Madrid – UAM, 2009.



Figura 3: Estudiantes del Programa Promotor.

el fondo y la forma del cuestionario. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, las preguntas elaboradas de forma abierta lo que permitió construir un conocimiento holístico de lo que suponía para los alumnos con discapacidad estudiar en la universidad.

Para el análisis y tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó el paquete informático SPSS y para la información recogida de carácter cualitativo se utilizó el ATLAS-TI. Los datos obtenidos se pueden agrupar en tres categorías: integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad, creencias sobre los derechos y capacidades de las personas con discapacidad y relaciones sociales.

En cuanto a los resultados de tipo cuantitativo no se encontraron diferencias significativas en los ítems que valoraban aspectos relacionados con la integración de los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario existiendo una homogeneidad de opinión entre todos los grupos analizados. Los estudiantes con discapacidad son altamente valorados por todos los colectivos estu-

diados que afirman que *“la presencia de personas con discapacidad enriquece a la comunidad universitaria”* y *“las universidades deberían implicarse más activamente en ofertar programas de formación a este colectivo”*.

Las diferencias más significativas entre grupos se obtuvieron en los aspectos relacionados con sus derechos y sus capacidades como, por ejemplo, *“capacidad legal para gestionar su dinero”*, *“integración en la sociedad”* y *“posibilidad de desplazarse solos por la ciudad”*, aunque hay que indicar que es mucho más positiva la valoración de los estudiantes y egresados del curso de *«Formación Laboral»* que la del resto de colectivos que los contemplan. También existen diferencias significativas en las relaciones sociales *“posibilidad de establecer relaciones de amistad con otras personas que no tengan discapacidad”*; *“si los alumnos del programa son capaces de relacionarse con las demás personas de manera satisfactoria”*.

En conclusión, los estudiantes del curso de *«Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes*

con *Discapacidad Intelectual*» y los egresados se sienten ciudadanos de pleno derecho, consideran que son personas con derechos y obligaciones y que pueden integrarse plenamente en la sociedad. Los colectivos de profesores y personal de administración y servicios dudan sobre las capacidades para incorporarse al mercado laboral y sobre el derecho a formar una familia. Sin embargo, es de destacar que los estudiantes sin discapacidad se muestran más proclives a que las personas con discapacidad ejerzan con plenitud sus derechos. En lo que todos los colectivos coinciden es en que el curso de formación laboral es una experiencia pionera de inclusión en el entorno universitario y puede contribuir modificar creencias excluyentes y a potenciar las capacidades de los jóvenes con discapacidad para lograr una inclusión socio-laboral cada vez más efectiva.

El estudio cualitativo corrobora los datos obtenidos en el estudio cuantitativo, todos los colectivos que participaron en las entrevistas consideran que la presencia de las personas con discapacidad intelectual en la universidad fomenta el valor de la inclusión. El personal de administración y servicios que ha colaborado en las prácticas de los alumnos, una vez superados los miedos iniciales, provocados por el desconocimiento, expresan que han experimentado un cambio muy positivo en la concepción que tenían de las personas con discapacidad. Así mismo, también valoran muy positivamente tenerles en sus trabajos como alumnos en prácticas, aunque solicitan una información inicial sobre sus características y habilidades para relacionarse con ellos. Los estudiantes sin discapacidad, no solo han modificado su percepción de la discapacidad, sino que han modificado su percepción sobre la universidad ya que a través de esta experiencia consideran que la universidad se ha convertido en una institución más social e inclusiva. Los estudiantes y egresados con discapacidad manifiestan un profundo agradecimiento ante la aceptación de la comunidad universitaria, se sienten unos privilegiados y expresan que la universidad les ha brindado la oportunidad de aumentar su autonomía y les ha permitido no solo recibir ayuda, sino también darla ya que perte-

necen al grupo voluntariado de la Autónoma. Por último, los profesores indican que el curso de formación laboral destruye estereotipos y resaltan que el programa potencia valores como la solidaridad, la apertura y la flexibilidad. Así mismo, consideran que la aceptación de las personas con discapacidad intelectual en la universidad la convierte en un referente de responsabilidad social.

#### **Pregunta:**

Este año 2016 has sido invitada por el Rector de la UAM, José M. Sanz, para impartir la lección inaugural, bajo el título: “El camino hacia la inclusión laboral en la sociedad del siglo XXI. Promotor: en la vanguardia de la universidad de excelencia”, lo cuál supone un reconocimiento tanto a tu labor personal como a la importancia del tema de la inclusión en el mundo universitario y en la sociedad.

#### **Respuesta:**

En la lección inaugural, traté de enfatizar la relevancia de la inclusión en las sociedades democráticas, haciendo alusión a la importancia de la universidad de excelencia en la promoción de la participación de todas las personas, independientemente de su diversidad funcional. La universidad es la institución del conocimiento, de la innovación y la mejora social. La inclusión de las personas con discapacidad en la universidad no solo responde a una regulación normativa. Es un imperativo ético que tiene la sociedad.

Como Directora de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS y del Programa Promotor, traté de explicar el recorrido del Título Propio de Formación para la Inclusión Laboral, que desarrollan conjuntamente la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis desde 2004. Este programa tiene un marcado carácter innovador. Cabe destacar que, en estos años, no existía en España ni en Latinoamérica ningún programa de inclusión universitaria para personas con discapacidad intelectual, lo que realza la valentía y la intuición de esta universidad por una apuesta totalmente innovadora.



Figura 4: Estudiantes del Programa Promotor.

La participación de la Fundación Prodis en la creación y desarrollo del Programa Promotor responde a uno de los principales objetivos compartidos que no es otro que mejorar la inclusión de las personas con discapacidad intelectual. Es un orgullo estar presentes de la mano de la UAM en un programa innovador y con un alto impacto en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes.

**Pregunta:**

Puedes explicarnos un poco más tu trabajo.

**Respuesta:**

El Programa Promotor surge en el año 2004, ante el interés de la Fundación de Prodis y de un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) por poner en marcha un programa de inclusión universitaria dirigido a personas con discapacidad intelectual. El Programa Promotor tiene los siguientes objetivos:

1. Colaborar con las personas con discapaci-

dad intelectual en el diseño de sus proyectos de vida a través de planes individualizados basados en la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP).

2. Proporcionar una formación laboral, ajustada a las diferencias individuales, que les capacite para la inclusión laboral en la empresa ordinaria.
3. Proporcionar un servicio de Empleo con Apoyo continuado, que fomente la igualdad de oportunidades en la incorporación, mantenimiento y promoción del puesto de trabajo.
4. Ofrecer una formación continua a lo largo de la vida para los trabajadores que ejercen su derecho al trabajo en la empresa ordinaria.

Dotar de los apoyos necesarios para que los trabajadores con discapacidad intelectual puedan disfrutar de su tiempo libre participando como miembros de pleno derecho en su comunidad. En este sentido buscamos que las personas que

participan en el programa se empoderen no solamente en torno a temas de la educación formal, sino también en entornos de educación no formal e informal, en la vida cultural y en el ocio.

**Pregunta:**

¿Cómo se puede mejorar la vida cotidiana de los jóvenes con discapacidad intelectual en cuanto a estos aspectos educativos fuera del aula?

**Respuesta:**

Consideramos la vivencia del ocio, como una experiencia humana que favorece el desarrollo personal y aumenta la calidad de vida, por ello se intentan poner los medios necesarios para que puedan gozar de un ocio, tanto personal como comunitario, a través de la realización de determinadas actividades a las que, hasta el momento, en muchas ocasiones, les han sido negadas, por llevar a la práctica criterios eficientistas de una recuperación basada en el déficit.

Por todo ello y teniendo en cuenta criterios de calidad, los objetivos que nos proponemos para que los alumnos puedan disfrutar de un ocio satisfactorio son los siguientes:

1. Proporcionar placer y disfrute personal a través de la libre elección.
2. Fomentar las relaciones interpersonales y la participación en la comunidad.
3. Potenciar la evolución dinámica de las personas a través de la promoción de sus capacidades.
4. Desarrollar la autonomía, para que puedan hacer uso y autogestionarse su propio tiempo libre evitando el paternalismo y la sobreprotección.

Desarrollar destrezas para que puedan participar en las 6 dimensiones del ocio autotético: lúdica, festiva, deportiva, creativa, ecológica y solidaria.

**Pregunta:**

Hablemos un poco de ese aspecto de vida cultural. Desde su punto de vista, ¿qué características deberían cumplir los programas para incluir a las personas con discapacidad intelectual en los museos?

**Respuesta:**

En museos, la filosofía está en generar acciones, más o menos puntuales y aisladas, dirigidas a 'incluir' a públicos especiales, que pueden ir a públicos con enfermedades mentales, públicos con discapacidades diversas, mujeres en riesgo de exclusión, por citar sólo algunos ejemplos. El problema o la cuestión es que estas acciones no modifican los hábitos de estos públicos (es decir, aquellos que habitualmente no van a museos, por participar en dichos eventos o programas no modifican sus hábitos culturales y siguen sin ir a los museos y si van es porque la institución genera un programa "para ellos"). Sin embargo, si los museos se plantearan que trabajar para generar una inclusión real de estos colectivos, es decir, que los museos dejen de ser exclusivos, enriquecería al museo y lo mejoraría como institución y como comunidad.

**Pregunta:**

¿Conocen algún museo, anglosajón o no, que sea un modelo de buenas prácticas en inclusión de personas con discapacidad intelectual? ¿Por qué?

**Respuesta:**

- El *Museum of London* es destacable por el carácter experiencial del museo, en el que la utilización de los cinco sentidos cobra especial relevancia, así como su aproximación y cercanía a la vida cotidiana de los ingleses.
- *Inverness Museum & Art Gallery*, en las *Highlands*. Es un museo que tiene numerosas experiencias interactivas al alcance de todos los visitantes. A través de su recorrido interactivo por la historia de las *Highlands* se puede jugar con vikingos, ver y tocar utensilios de cocina, probarse una cota de malla de gran peso, analizar la escritura rúnica, etc. Es uno de los pocos museos en el que te recomiendan tumbarte en el suelo para observar determinadas escenas.

**Pregunta:**

¿Conocen alguna experiencia en museos que sea un modelo de buenas prácticas en inclusión de personas con discapacidad intelectual?

**Respuesta:**

Bueno, hay algunos museos estatales que intentan acciones muy interesantes. Sin embargo, en estos mismos museos, Plena Inclusión, evaluó 260 aspectos relacionados con la accesibilidad cognitiva de los que el 70% eran susceptibles de mejora.

También el Museo Fundación desarrolla actividades educativas con las familias. Museo del Ferrocarril, ofrece visitas guiadas adaptadas a personas con discapacidad intelectual, con guías formados en técnicas de atención al visitante con diversidad funcional de tipo cognitivo. Existe un proyecto de accesibilidad cognitiva en el Parque Nacional de Guadarrama, y en la exposición sobre la Fauna del Parque que se encuentra en el Museo de Ciencias Naturales.

**Pregunta:**

Desde su punto de vista, ¿qué características deberían cumplir los programas para incluir a las personas con discapacidad intelectual en los museos?

**Respuesta:**

Sería tan simple como implementar las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje.



Figura 5: Alumnos de Fundación Prodis en el Programa de Voluntariado Universitario.

**Referencias**

- BOWMAN, P. Y SKINNER, L. (1994). INCLUSIVE EDUCATION: Seven Years of Practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 22(2), 47- 52.
- HART, D., GRIGAL, M., SAX, C., MARTÍNEZ, D. Y WILL, M. (2006). POSTSECONDARY EDUCATION OPTIONS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. *RESEARCH TO PRACTICE*, 45.
- MCDONALD, L., MACPHERSON-COURT, L., FRANKS, S., UDITSKY, B. Y SYMONS, F. (1997). AN INCLUSIVE UNIVERSITY PROGRAM FOR STUDENTS WITH MODERATE TO SEVERE DEVELOPMENTAL DISABILITIES: Student, parent and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25 (1), 43-67.
- SALOVITA, T. (2000). AN INCLUSIVE ADULT EDUCATION PROGRAM FOR STUDENTS WITH MILD TO SEVERE DEVELOPMENTAL DISABILITIES: experiences from a pilot project in Finland. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 27-39.
- UDITSKY, B. Y HUGHSON, A.E. (2006). INCLUSIVE POSTSECONDARY EDUCATION FOR STUDENTS WITH SIGNIFICANT DEVELOPMENTAL DISABILITIES: challenging legal, moral and pragmatic assumptions. Extraído el 2 de enero de 2011, de <http://www.nl.edu/dse/docs/Uditsky%20and%20Hughson.Inclusive%20postsecondary%20education.pdf>
- UDITSKY, B., FRANK, S., HART, L. Y JEFFERY, S. (1998). ON CAMPUS: integrating the university environment. En D. Baine, D. Sobsey, L. Wilgosh, y G.M. Kysela, (Eds.): *Alternative futures for the education of students with severe disabilities*, (pp. 96-103). Edmonton: University of Alberta.
- WEINKAUF, T. (2002). COLLEGE AND UNIVERSITY? YOU'VE GOT TO BE KIDDING: Inclusive postsecondary education for adults with intellectual disabilities. *Crossing Boundaries – an interdisciplinary journal*, 1 (2). Extraído el 2 de enero de 2011, de [http://stepsforward.homestead.com/College\\_and\\_University\\_You\\_ve\\_Got\\_to\\_be\\_Kidding.pdf](http://stepsforward.homestead.com/College_and_University_You_ve_Got_to_be_Kidding.pdf)



**Una revisión sobre Accesibilidad e Inclusión en  
Museos y Patrimonio**

A review about Accessibility and Inclusion  
in Museums and Heritage

**MARÍA FERNÁNDEZ VICTORIA | ELENA ASENJO HERNANZ | MIKEL ASENSIO BROUARD**



# Una revisión sobre Accesibilidad e Inclusión en Museos y Patrimonio\*

## A review about Accessibility and Inclusion in Museums and Heritage

MARÍA FERNÁNDEZ VICTORIA | ELENA ASENJO HERNANZ | MIKEL ASENSIO BROUARD

María Fernández Victoria  
maria.fernandezv03@gmail.com

Elena Asenjo Hernanz. Universidad Autónoma de Madrid  
elena.asenjo@inv.uam.es

Mikel Asensio Brouard. Universidad Autónoma de Madrid  
mikel.asensio@uam.es

Recepción del artículo: 24-11-2016. Aceptación de su publicación: 27-12-2016

**RESUMEN.** Este artículo revisa la literatura de museos y patrimonio dedicada a temas de inclusión y accesibilidad. Básicamente se ha realizado un análisis de las 86 referencias aparecidas en el libro “Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio”, que tuvo su origen en un congreso reciente en el que estuvieron presentes una gran mayoría de los grupos de profesionales e investigadores que se dedican a estos temas. La revisión ha sido completada con otras fuentes primarias y secundarias de las fuentes habituales de museos y patrimonio. Se realizó un análisis temático de los tipos de trabajos, de su enfoque teórico, del tipo de intervenciones realizadas, y de su planteamiento general. Este análisis permite hacerse una idea global del panorama de los estudios sobre inclusión y accesibilidad en museos y patrimonio.

**PALABRAS CLAVE:** análisis biblio-métrico, inclusión, programas públicos y educativos, educación patrimonial.

**ABSTRACT.** This article reviews the literature about museums and heritage, dedicated to issues of inclusion and accessibility. Basically, it has conducted an analysis of 86 references appeared in the book “Proceedings of the Second International Conference about Education and Accessibility on Museums and Heritage”. This three volume book was originated at a recent conference, in which they were attended by a large majority of professional groups and researchers who are engaged in these issues. The review has been completed with other primary and secondary sources of the usual sources of museums and heritage. It has been made a thematic analysis of the types of work: its theoretical approach, the type of interventions that was conducted, and its general approach. This analysis gives an overall idea about the kind of studies including accessibility in museums and heritage.

**KEYWORDS:** bibliometric analysis, inclusion, public and educational programs, heritage education.

\* Proyecto de investigación “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” (2013ACUP00197), que actualmente desarrollan las Universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid, y que está financiado por el programa *Recercaixa*, convocatoria competitiva de la Fundació La Caixa y la Generalitat de Catalunya

## Introducción

Vamos a partir de la definición de Booth y Ainscow (1998) en la que se indica que “la inclusión es un enfoque que trata de superar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, y específicamente aquellos que son vulnerables a la marginación y a la exclusión, independientemente de su raza, género, sexualidad, discapacidad o logro escolar”.

Son muchos los autores que defienden la idea de museo como lugar para la consecución de la inclusión, definiéndolo como punto de encuentro, de desarrollo de capacidades comunicativas, creativas, de socialización, etc. (Martínez Abellán y Carpena Méndez, 2010). Aparece en escena una “nueva museología” (en muchos aspectos de forma más teórica que práctica) que tiene como punto de partida la participación activa del público y el diseño de colecciones y exposiciones basadas en las características de este; dejando de lado el papel pasivo que había tenido hasta entonces y haciendo que gane protagonismo, en detrimento del que hasta ahora había sido otorgado a los objetos expuestos. Se empieza a hablar del “Diseño para todos” como fórmula para la consecución de la accesibilidad universal; y en consecuencia, de la inclusión. Pero hay que recalcar que accesibilidad e inclusión son dos términos diferentes, y que en muchas ocasiones no van de la mano. La idea de inclusión va más allá que la de accesibilidad (entendiendo esta como el conjunto de medidas que permiten el acceso a las instituciones a determinados grupos con necesidades específicas). En esta línea, se debe decir que cuando se actúa de forma aislada atendiendo a las necesidades específicas de ciertos colectivos suelen aparecer nuevas barreras que afectan tanto a grupos con dificultades diferentes como al resto de la población (Gómez del Águila, 2003). Como apuntan Espinosa y Bonmatí (2013) al llevar a cabo estas acciones, nos arriesgamos a caer en una museografía que es accesible, pero no inclusiva, que no está pensada para todas las personas, sino únicamente para las que tienen alguna discapacidad.

Esto último llevaría a hablar del concepto de

“falsa inclusión”. Muchas de las actividades propuestas están pensadas para un tipo de público en concreto, lo que hace que se genere una oferta segregada. Esta oferta segregada relega a un segundo plano las necesidades de quienes no encajan en el patrón ideal de visitante (Gómez del Águila, 2011) y hace que estos colectivos conciban las aproximaciones a espacios patrimoniales como eventos aislados. Es por esto mismo por lo que al hablar de inclusión debería hablarse de una oferta que haga posible que cualquiera que lo desee pueda acceder a la propuesta en condiciones óptimas.

Con este trabajo se pretende dar a conocer un panorama lo más amplio posible del estado de la cuestión: accesibilidad e inclusión en el ámbito museístico. El objetivo del estudio sería dar feedback a los profesionales de los diferentes ámbitos implicados de qué es lo que se está haciendo, llevando a cabo una lectura global del estado de la cuestión; visualizando, analizando las ejecuciones y actuaciones y extrayendo unas tendencias que sirvan como toma de conciencia de los avances y las dificultades.

Partiendo de los cambios que se están produciendo en los últimos años resulta de vital importancia revisar si las prácticas que se están llevando a cabo están sustentadas en una base conceptual sólida, cuya estructuración sea coherente y si se identifican las buenas y malas prácticas que llevarían a la consecución de unos resultados (buenos o malos). En esta línea, se debe indicar que no siempre las buenas prácticas conducen a buenos resultados, ni las malas prácticas a malos resultados. Sería interesante en este momento traer a colación el modelo de Betancourt y Salazar (2014) a través del cual se defiende la idea de que tanto las buenas prácticas como las malas pueden producir resultados buenos y malos. Lo que realmente interesa ver es por qué hay veces que unas buenas prácticas tienen como consecuencia malos resultados, y por qué en ocasiones las malas prácticas llevan a conseguir buenos resultados.

Se debe destacar que en este ámbito (el de la accesibilidad y la inclusión en museos) ha habido muy poca difusión, tanto al hablar de número de publicaciones como de la continuidad de los pro-

yectos iniciados. Se desarrollan acciones puntuales, que en realidad no cuentan con una persistencia en el tiempo, del mismo modo que no llegan a producir cambios en la mentalidad de las instituciones ni hacen que se produzcan ajustes en las mismas, ni tan siquiera evaluaciones de los programas llevados a cabo.

## Metodología

### Análisis biblio-métrico básico

El método de trabajo utilizado para llevar a cabo el estudio está basado en una metodología descriptiva de análisis biblio-métrico y en su posterior análisis racional a nivel teórico. Se trata por tanto de un estudio racional, de un diseño de investigación cualitativo, concretamente se estaría hablando de una investigación evaluativa, basada en la lectura y posterior análisis (de forma también cualitativa) de una fuente secundaria fundamental: de las Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad.

Las Actas del congreso están divididas en tres tomos en los que se recogen un total de 86 intervenciones, incluyendo ponencias, comunicaciones, intervenciones en mesas redondas y posters seleccionados. No se va a hacer distinción alguna entre los tipos de escritos debido a que las características de contenido que ofrecen son muy parecidas (no se han visto patrones claros que hagan diferenciar las ponencias de las comunicaciones, ni estas de las intervenciones en las mesas redondas). Se ha seleccionado este congreso para realizar la revisión del estado actual del tema debido su repercusión nacional e internacional, así como por el gran número de artículos que forman parte del mismo.

### Análisis complementario

Complementariamente, se ha realizado un rastreo en diferentes revistas pertenecientes al ámbito museológico como son la Revista de Museología y la Revista del ICOM con la intención de constatar la aparición en estas de los trabajos presentados en el Congreso. La conclusión de esta revisión ha sido que el material del que se parte

para hacer la revisión y análisis del estado de accesibilidad e inclusión es más que suficiente, ya que las citas encontradas en las revisiones complementarias se referían en el 100% de los casos a personas o grupos de investigación y a trabajos ya recogidos en la fuente secundaria. Tras la realización de esta búsqueda, se puede afirmar que el material del que se partía era entonces más que adecuado. Obviamente existen otras obras singulares de gran interés, por ejemplo, González d'Ambrosio (2014) sobre el excelente trabajo desarrollado acerca del tema de accesibilidad en el MNCARS, en los últimos años, bajo la dirección de Olga Ovejero Larssen; o el reciente tomo de investigación desarrollado en Galicia por Cacheda & Lamigueiro (2015).

### Análisis realizado y discusión de los resultados encontrados

Para la realización del análisis de los trabajos presentados se ha construido una rejilla en formato Excel que tiene como objetivo facilitar (en medida de lo posible) la clasificación de los contenidos expuestos. Esta está compuesta por diferentes categorías las cuales se presentan a continuación: “temática”, “problemática abordada”, “objetivos”, “metodología empleada”, “evaluación”, “conclusiones” y por último la categoría “accesibilidad/inclusión” con la cual se pretende hacer una distinción entre los estudios que tratan el tema de la accesibilidad, y los que hacen lo propio con la inclusión. Para la elaboración del análisis de contenidos se ha desglosado cada una de las categorías que forman parte de la rejilla en formato Excel, con la intención de encontrar patrones y similitudes entre los trabajos. Para conseguir que dicho análisis quede lo más claro posible, se hablará de cada una de estas categorías de forma más extensa.

Aunque en un principio se optó por hacer una diferenciación entre las categorías “temática” (pequeño resumen acerca de lo que trataba el estudio) y “población” (grupo al que iban dirigidas las acciones), se ha terminado por hablar de “Temáticas” para referirnos a las cuestiones abordadas en cada estudio, que incluyen la población

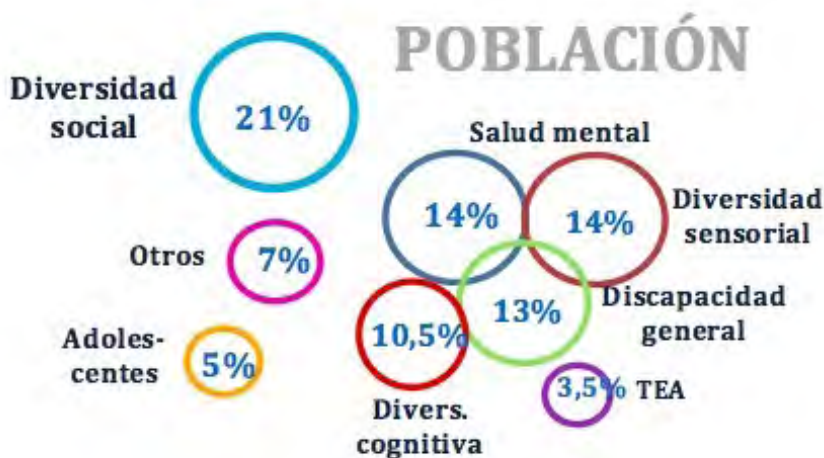


Gráfico I: Población a la que se dirige la acción (realizada por los autores).

objetivo. En un inicio se establecieron un total de 18 subcategorías para clasificar las temáticas, esta clasificación es a menudo difusa debido a que en un único trabajo se tratan varias temáticas diferentes, lo que hace más complicada la clasificación. Debido a las similitudes entre algunas subcategorías, se optó por volver a agruparlas, quedando en 8 subcategorías de las que se hablará a continuación, resaltando aquellas cuyo porcentaje de aparición es mayor. La subcategoría con un mayor porcentaje de aparición en el conjunto de artículos es “Diversidad Social”, estando entorno al 20,9%. El hecho de que sea la más numerosa se debe, en parte, a que a la hora de hacer la re-categorización, es el conjunto al que más se le han unido. Al hablar de “Diversidad Social” se estaría haciendo referencia a aquellos trabajos que tratan temas como la multiculturalidad, personas en riesgo de exclusión, desempleados, personas encarceladas, mujeres migradas, etc. A esta subcategoría le seguirían las de “Salud Mental” (en la que se hace referencia a las enfermedades mentales, desde la psicosis hasta la demencia), y “Diversidad Sensorial” (en la que se incluyen los trabajos que hablan de discapacidades sensoriales en general, y aquellos que especifican y diferencian entre diversidad auditiva y visual), ambas con unos porcentajes alrededor del 13,9%. A con-

tinuación se encontrarían las subcategorías “TIC y Museos” (se habla sobre el papel de las TIC en la consecución de la accesibilidad) y “Discapacidad en general” (se ha optado por mencionar una categoría de este tipo ya que son bastantes los artículos en los que no se especifica el problema tratado), las dos con unos porcentajes cercanos al 12,8%. La última subcategoría con una representación porcentual significativa sería la de “Diversidad cognitiva” (haciendo referencia a aquellos artículos que tratan el problema de las personas con discapacidad intelectual), cuyo porcentaje alcanza el 10,5%. Hay otras dos subcategorías que cuentan con unos porcentajes menores de representación: “Adolescentes” (se habla sobre todo de la participación de este colectivo en los museos) con un porcentaje en torno al 4,7%; y “Personas con TEA” (en esta subcategoría se habla sobre programas específicos para las personas con Trastornos del Espectro Autista), contando con un porcentaje de aparición alrededor del 3,5%. Por último, es necesario indicar que se ha establecido una última categoría llamada “Otros” debido a que algunas de las comunicaciones no tratan directamente ninguno de los temas indicados más arriba, y por lo tanto, no sería apropiado incluirlos en ninguna de las subcategorías. Se trata de trabajos que tratan temas como reflexiones



Gráfico 2: Objetivos a los que se dirige la acción (realizada por los autores).

acerca de un museo o institución en concreto, en los que no se hace referencia a ninguna problemática específica. El porcentaje de esta subcategoría sería del 6,9%.

En la anterior figura vemos las categorías poblacionales a las que se dirigen los diversos trabajos revisados, que acabamos de comentar. En esta figura se hace más evidente que más de la mitad de estos trabajos se dirigen a personas con algún tipo de discapacidad. Mientras tanto, otras categorías susceptibles de ser objeto de estos programas y estudios, no sólo aparecen menos representadas, sino que también conforman categorías más difusas y menos específicas. Este resultado es coherente con los encontrados en estudios sobre la percepción de los profesionales sobre el concepto de inclusión que puede revisarse en este mismo volumen (ver el quinto artículo del presente monográfico, Nota del Editor).

Respecto a la categoría “Objetivos”, se llevó a cabo un análisis muy similar al realizado para la

categoría “Temáticas”, aunque los resultados obtenidos no fueron tan específicos debido a que en todos los trabajos del Congreso hay más de un objetivo a cumplir, aunque es cierto que la mayoría de estos pueden clasificarse en torno a unas subcategorías determinadas. De esta forma, se ha intentado hacer una agrupación en cuanto a objetivos marcados por los autores que quedaría de la forma que se relata a continuación. Los objetivos más recurrentes de los que se habla en los estudios hacen referencia al hecho de estimular habilidades específicas como: la autonomía, la toma de decisiones, el empoderamiento o la consecución de una mejora de la calidad de vida de los participantes en los programas relacionados (15% de los trabajos). De este modo, un porcentaje importante de trabajos están destinados a desarrollar habilidades específicas en ciertas poblaciones, a modo de apoyo o muleta, dando por supuesto que la consecución de dichos objetivos conlleva intrínsecamente un proceso inclusivo. Sin em-



Gráfico 3: Metodología utilizada en la acción (realizada por los autores).

bargo, no se plasma cómo todo ello contribuye a la cohesión de estas poblaciones con el resto de visitantes, en propuestas inclusivas e integradoras y no segregadoras. Por otro lado, los autores de otros trabajos se marcan como objetivo la consecución de la Accesibilidad Universal (se estaría hablando de un 11,6% aproximadamente).

Habría dos subcategorías de “Objetivos” con una representación porcentual en torno al 8%, que hacen referencia, por un lado, al hecho de favorecer el acceso a la cultura de aquellos colectivos cuya situación es “desfavorable”; y por otro lado aquellos estudios que tienen como finalidad realizar una evaluación de diferentes programas y proyectos y hacer revisiones de las prácticas ya existentes. Hay otros dos grupos de objetivos que cuentan con unos porcentajes similares (alrededor del 7%), estos son la utilización de las TIC como recurso para mejorar la accesibilidad, y la consecución de un mayor afecto por parte del público hacia los museos e instituciones patrimoniales. A continuación, con una representación porcentual del 5,8% se encontrarían aquellos ob-

jetivos que hablan de la adaptación de contenidos en función de las características de público (a través de medidas específicas). Otro grupo de trabajos tiene como finalidad la identificación de factores de exclusión y la búsqueda de estrategias para conseguir acabar con ellos (alrededor del 4,7%). Aunque con una representación porcentual menor, también es importante señalar que existen trabajos que se marcan como objetivo la utilización del arte y, en consecuencia, de los museos, para retrasar el proceso neurodegenerativo en determinadas enfermedades (hablan de ello un 3,5% aproximadamente). Por último, se hace necesario recalcar el hecho de que aproximadamente un 25% de los trabajos que componen las Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad no cuentan con unos objetivos señalados, una de las razones a las que se puede deber esto es el hecho de que algunas de las comunicaciones que se incluyen en las Actas son reflexiones críticas acerca de las diferentes temáticas, relatos de la experiencia personal en diferentes museos, etc.



Gráfico 4: Evaluación de la acción (realizada por los autores).

El siguiente punto al que se debe prestar atención es la categoría “Metodología”. Como puede suponerse, lo que se pretendía al hacer una categorización de este tipo era comprobar la existencia de patrones en los métodos utilizados a la hora de implementar programas o llevar a cabo diferentes investigaciones. Del mismo modo que se ha hecho con las categorías “Temática” y “Objetivos”, a la hora de analizar los tipos de metodologías existentes se han buscado unos patrones de forma que se puedan agrupar en subcategorías las cuales se exponen a continuación. Hay dos métodos de trabajo que predominan sobre los demás; por un lado, los cursos y talleres, incluyendo visitas guiadas, talleres de teatro, musicoterapia, fototerapia, arte-terapia, etc., los cuales cuentan con una representación porcentual del 30% del total de estudios analizados. Por otro lado, el segundo tipo de metodología que destaca es el estudio de datos cuantificables y análisis de programas y exposiciones ya existentes, incluyendo también el análisis de páginas webs y de apps. Este tipo de método constituye un 25% del total y algunas de las formas mediante las cuales se ha llevado a cabo ha sido mediante cuestionarios a los participantes (en la mayoría de los casos no se ha especificado el tipo de entrevistas) o charlas

con el personal del museo. Aunque con menos representación porcentual, existen otro tipo de métodos utilizados a la hora de llevar a cabo los estudios como son las adaptaciones de exposiciones ya existentes (6% del total), reuniones interdisciplinarias entre profesionales de diferentes ámbitos y países (las cuales representan un 5%) y el uso de la investigación- acción como método de trabajo (conformando este tipo un 3,4%). En este conjunto de resultados vemos que los trabajos que especifican la metodología empleada se centran en buena media en el desarrollo de programas específicos o, en menor medida, en un análisis de programas preexistentes, mientras que metodologías más complejas como la investigación-acción, son completamente anecdóticas.

Hasta ahora hemos hablado de la existencia de diferentes metodologías de trabajo, pero también se hace necesario hablar de la ausencia de estas. Como se ha indicado más arriba, algunos de los trabajos presentados son reflexiones teóricas, que tienen como cometido narrar la experiencia personal de determinados profesionales y visitantes en relación a los museos e instituciones, por lo que no se especifica una metodología. Por otro lado, algunos de los estudios se basan en narrar programas ya existentes; del mismo modo, hay

## Conclusiones

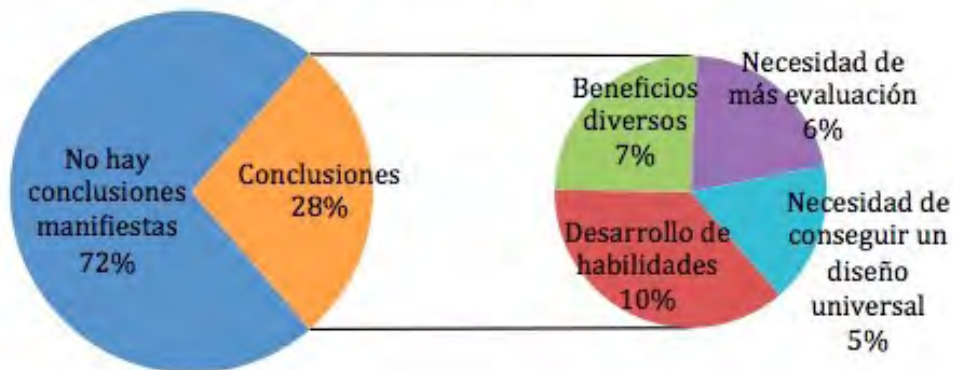


Gráfico 5: Tipos de conclusiones producidas por la acción (realizada por los autores).

en otros en los que no se habla del diseño de los programas implementados. La representación porcentual de los trabajos presentados y que no cuentan con una metodología clara asciende al 32,5%.

A continuación se pasará a analizar la categoría “Evaluación” (para una revisión del tema de evaluación en museos ver Asensio et al., 2014; para una consideración de la evaluación en museos y accesibilidad ver Asensio & Martín, 2014; y para evaluación de tecnología, Ibáñez et al., 2014). En general se ha encontrado un patrón de evaluaciones bastante ausente, y en la mayoría de los casos en los que se indica que sí que se ha realizado una evaluación de los programas, faltan indicaciones de cómo ha sido llevada a cabo. De esta manera, se puede indicar que el porcentaje de estudios incluidos en las Actas que han llevado a cabo una evaluación del mismo es 9,3% del total de los artículos. Aun así, y a pesar de que en los trabajos se habla de evaluaciones cuantificables, llevadas a cabo mediante observaciones directas, y en algunos casos de evaluaciones cualitativas a través de descripciones y entrevistas con los participantes, se debe indicar que en ningún caso se ofrecen datos objetivos, se echan en falta indicadores acerca de la forma en la que se han llevado a cabo

las evaluaciones que permiten que se extraigan conclusiones (que sí que las hay y se explicarán a continuación). Por último, se ha querido recalcar el hecho de que en algunos trabajos se hace referencia a la necesidad de que estas evaluaciones se den, y se hagan de forma metódica, permitiendo la profesionalización de las técnicas utilizadas (se trata de un 5,8% de los casos).

A la hora de hablar sobre la categoría “Conclusiones” hay que tener muy en cuenta la de “Evaluación” ya que la primera es resultado inequívoco de la segunda. Se debe decir que la mayor parte de los trabajos presentados en las Actas no cuentan con unas conclusiones claras y sustentadas en datos empíricos, por lo que procederá a hacer una ejemplificación con algunas de estas conclusiones que se repiten en ciertos trabajos. En torno a un 10% de los estudios concluye diciendo que la implementación de los programas de los que habla ha conseguido potenciar constructos como la autoestima, mejorar la calidad de vida, el empoderamiento, así como una mejora en las capacidades comunicativas (expresar ideas, sentimientos, etc.). En torno a un 7% de las conclusiones que se pueden observar tratan de los beneficios (en términos generales) que tienen los museos, las actividades que estos llevan a

## Estudios sobre accesibilidad

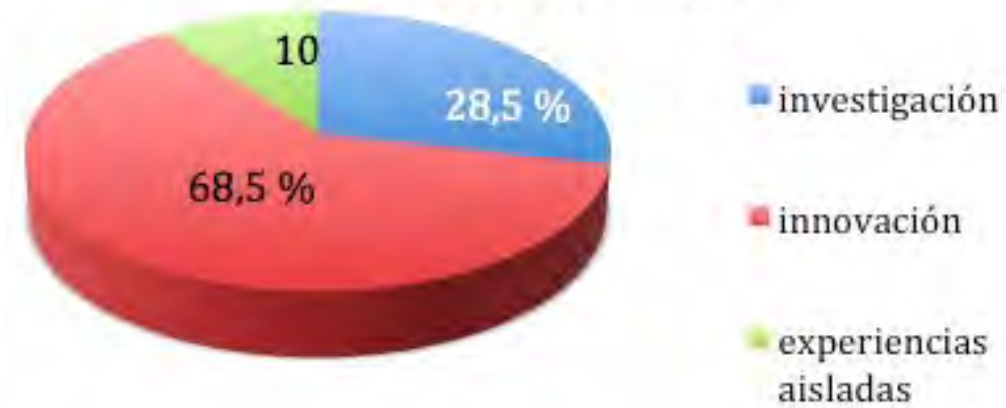


Gráfico 6: Tipo de estudio realizado (realizada por los autores).

cabo, así como los programas y las adaptaciones generadas en ellos (incluyendo en el ámbito de las TIC). Cabe destacar que el alrededor del 5,8% de los trabajos tiene como conclusión el hecho de que sería necesaria la realización de evaluaciones adecuadas, así como la creación de protocolos de actuación y programas reales, que perduren en el tiempo, y no únicamente acciones puntuales. Esto último llevaría a mencionar el último “grupo de conclusiones”, que son aquellas que hablan de la necesidad de conseguir un Diseño Universal (representadas por un 4,6%).

Para finalizar el análisis de las categorías se hará una diferenciación entre aquellos trabajos que tratan el tema de la inclusión y aquellos se centran más en la consecución de accesibilidad. El 31,3% de los trabajos se ocupan de tratamiento de la inclusión (aunque hay que decir que en ocasiones se habla de la consecución de la accesibilidad como una forma de llegar a la inclusión); por otro lado el 33,7% de estos se ocupa del tratamiento de la accesibilidad (en este punto entrarían los programas dedicados a la realización de

adaptaciones físicas de las instituciones museísticas y demás medidas de reajuste). Se hace necesario indicar que en la mayoría de los artículos no se hace esta diferenciación, pero se puede intuir atendiendo a las temáticas tratadas.

A continuación se hará una distinción entre aquellos trabajos considerados “Investigaciones”, “Innovaciones” y “Experiencias aisladas”. En cuanto a los primeros, hacen referencia a aquellos estudios que cuentan con un marco teórico, diseño claro, variables controladas y con un método empírico (ya sea cuantitativo o cualitativo); estos representan un porcentaje aproximado de 28,5% del total de trabajos presentados en el II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Por “Innovaciones” se entienden aquellas experiencias sin marco teórico, sin evaluación y sin diseño, pero en las que se hace una revisión acerca del tema tratado y demuestran un conocimiento claro sobre ese ámbito y que proponen algo relativamente novedoso; estas están representadas por un 61,5%. Se debe decir que en este apartado se ha optado por incluir aquellos tra-

bajos que hablan sobre reflexiones teóricas, relatos de programas (sin ningún tipo de especificaciones metodológicas), así como descripciones de proyectos e instituciones. Por último, se ha visto necesario incluir el porcentaje de “Experiencias aisladas”, haciendo referencia a aquellos trabajos que se encargan de narrar las ocurrencias o prácticas personales, formadas aproximadamente por un 10%.

## Conclusiones

En primer lugar, es necesario hablar de la cantidad de trabajos que fueron presentados. Se trata de un número muy alto de artículos para la representación real que estos tienen en los museos, existe mucha producción de visualización que más tarde queda mermada. Del mismo modo, se debe hacer un apunte a que la mayoría de los escritos incluidos en estas Actas son acciones o programas puntuales que quedan muy poco en lo permanente. Existen entre ellos ciertos parámetros de superficialidad y circularidad que confirman la ausencia de modelos reales, y que pueden llevar a la conclusión de que estas prácticas a corto plazo no consiguen modificar la mentalidad de las instituciones.

Al hablar de ciertos aspectos como los objetivos de los trabajos, se puede decir que estos, el líneas generales, son objetivos “irreales”, demasiado utópicos, muy poco dimensionados, con poco ajuste y falta de ubicación en sentido categórico. Se trata de objetivos muy generales, cuya consecución queda muy lejos de la realidad, lo que en el fondo denota una falta de precisión a la hora de expresar las intenciones de la realización de los trabajos y lo que con estos se quiere conseguir. Estaría relacionado con la aparición de un excesivo verbalismo (entendido como la propensión a dar más importancia a las palabras que a los conceptos) en la redacción de los trabajos. Siguiendo en esta línea, se puede apuntar a una falta de descripción de las propuestas que se llevan a cabo. Esta afirmación puede ser contrastada con el análisis realizado, en el que se indica que alrededor de un 32,5% de los trabajos presentados no contaban con una metodología clara.

Desde este trabajo se quiere instar a que se realicen las especificaciones metodológicas necesarias para que, de esta forma, se pueda conocer de manera clara qué es lo que se está haciendo en la actualidad respecto a este tema, y para que no se deje a repetir una y otra vez las mismas fórmulas. Asimismo, y como se dio a entender en la parte de análisis, hay un patrón general de ausencia de evaluaciones en los trabajos realizados (tan solo hay muestra de estas en un 9,3%). Se hacen muy pocas evaluaciones, y de las que hay constancia, no se deja claro cómo se han llevado a cabo. No se indican las herramientas utilizadas para su realización, ni tampoco hay presencia del análisis de los resultados, lo que en muchos casos lleva a los autores a elaborar unas conclusiones sin fundamentos empíricos, basadas en la intuición o en impresiones perceptivas que no pueden ser tomadas como seguras en ausencia de una evaluación tanto a corto como a largo plazo. Son varios los estudios que concluyen con esta misma afirmación: la necesidad de llevar a cabo evaluaciones claras para conocer cuál es el efecto real de los programas y las acciones realizadas.

Se puede observar cierta “improvisación” en forma de reflexiones críticas y relatos de experiencias personales, que aunque cumplen una función importante dentro del conjunto de trabajos, podrían haberse incluido en un apartado específico, y no dentro del conjunto de comunicaciones; lo que hace que se plantee la necesidad de profesionalizar este tipo de estudios. Del mismo modo, en muchos de los artículos se echa en falta una revisión bibliográfica en profundidad. No se ve lo que otra gente ha hecho (se puede observar en la ausencia de referencias bibliográficas) por lo que en muchos casos se parte desde cero, haciendo que se repitan las mismas fórmulas una y otra vez tanto de manera teórica como práctica (programas puntuales muy perecidos sin gran repercusión).

A pesar de lo dicho anteriormente, se hace necesario indicar que se encuentran propuestas de gran interés que tienen en cuenta no solo la accesibilidad del público con necesidades específicas, sino la participación de la audiencia en general. Se trataría de medidas que en un principio fue-

ron pensadas para un grupo determinado de personas (en función de sus capacidades), pero en las que finalmente participa toda la audiencia del museo o la institución. Tal y como cuentan los asistentes a estas exposiciones, estas experiencias enriquecen mucho más la visita al ofrecer otro punto de vista y una manera diferente de explorar el patrimonio. Estas fórmulas quedarían bajo el amparo del ya mencionado Diseño Universal, para cuya consecución aún queda mucho camino por recorrer.

No se puede dejar de lado el papel que llevan a cabo las instituciones. En muchas ocasiones la falta de programas o diseños basados en estudios, como los que en este Congreso se presentan, está generada porque las propias instituciones no tienen claro qué hacer con las propuestas que les llegan. Las propuestas de este tipo suelen hacerse desde fuera de los museos, pero en estos normalmente prima la elección de otro tipo de ofertas, enfocadas a otra clase de análisis (centrado más en las colecciones). Las instituciones no pueden dejar de lado el hecho de que el acceso y comprensión del patrimonio es un derecho de todas las personas. Como tal, estas deben asegurar el cumplimiento de los mismos, promoviendo la inclusión para originar fuentes de desarrollo y crecimiento cultural (UNESCO). Esto conduciría a la consecución de la equidad, entendida de una forma en la que se valoran las diferencias existentes para poder ofrecer un trato equivalente en función de las mismas, con el objetivo de superar las desigualdades sociales. Del mismo modo, se hace necesaria la promoción de la

eficiencia y la excelencia, completándose de esta forma el Modelo de las 4E que maneja la Fundación La Caixa y que está basado en el Cuadro de Mando Integral (Laporte, 2014) y en análisis de modelos de indicadores del sector público (ver por ejemplo, el modelo de 8Es que aparece en Maldonado, 2014: economía, eficacia, eficiencia, efectividad, equidad, excelencia, entorno, evolución sostenible; y que tiene como antecedentes a Cohen, 1997 o Hirsch, 1999).

Si según Booth y Ainscow (2011), al hablar de inclusión, se debe entender ésta como un proceso, y no como un producto, pensando en términos de museos y patrimonio, nos queda mucho camino por recorrer. El proceso debe entenderse como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos, como un proceso sistemático por el cual ciertos valores son llevados a las acciones. La literatura revisada no refleja este panorama, sino más bien un espectro de deseos más que de realidades, de acciones puntuales que no cambian realmente las mentalidades de las instituciones, de intervenciones que se centran más en la falsa inclusión y que aún giran atrapadas en el binomio capacidad/ discapacidad, una realidad plena de museos y monumentos muy alejados todavía de una política real de inclusión. Por el contrario, la clave se encontraría más bien en un cambio de mentalidad, de políticas y de valores, de las personas y las instituciones, para que sean inclusivas, trasladando el punto de vista a la generalización de la diversidad.

## Referencias

- ASENSIO, M. & MARTÍN, E. (2014). EVALUACIÓN (IMPLICATIVA) DE PROGRAMAS (COLABORATIVOS) EN EL MUSEO (PARTICIPATIVO): una reflexión de caso sobre el programa *Conect@*, del MNCARS. En: González d'Ambrosio, S. (Ed.) *Conect@. Un proyecto de colaboración entre personas con diferentes capacidades para promover la plena accesibilidad a la cultura*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. pp.175-197.
- ASENSIO, M., ASENJO, E., CASTRO, Y. & POL, E. (2014). EVALUACIÓN IMPLICATIVA: hacia una visión generativa y participativa en la gestión de audiencias. En: Arrieta, I. (Ed.) *LA SOCIEDAD ANTE LOS MUSEOS. Públicos, usuarios y comunidades locales*. Bilbao: EHU-UPV. PP: 79-119.
- BETANCOURT, V. & SALAZAR, M. (2014). ENGAGING LATINO AUDIENCES: Visitor Studies in Practice at the Denver Art Museum. In: Acuff, J.B. & Evans, L. (Eds.) *Multiculturalism in Arts Museums Today*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (1998). *FROM THEM TO US: An international study of inclusion in education*. Londres, Routledge.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2011). *THE INDEX FOR INCLUSION: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- CACHEDA, R.M. & LAMIGUEIRO, M. (Eds.) (2015). *LA ACCESIBILIDAD DE LOS MUSEOS: visiones y perspectivas. Una propuesta de intervención en Galicia*. Santiago de Compostela: Endavira Editorial.
- COHEN, E. (1997). EDUCACIÓN, EFICIENCIA Y EQUIDAD: una difícil convivencia. ([www.sitiosur.cl/publicaciones/.../educacion\\_eficiencia\\_y\\_equidad.pdf](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/.../educacion_eficiencia_y_equidad.pdf))
- DOMÍNGUEZ ARRANZ, A.; GARCÍA SANDOVAL, J. & LAVADO PARDINAS, P. (EDS.) (2015). *ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y ACCESIBILIDAD EN MUSEOS Y PATRIMONIO, MÁSTER EN MUSEOS: Educación y Comunicación*, Universidad de Zaragoza.
- ESPINOSA, A. & BONMATÍ, C. (EDS.) (2013). *MANUAL DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN MUSEOS Y LUGARES DEL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL*, TREA, GIJÓN.
- GÓMEZ DEL ÁGUILA, L. (2003). *LA ALHAMBRA A CIEGAS: propuesta de un método de comunicación del entorno abierto a personas con ceguera o deficiencia visual*. Tesis doctoral: Granada.
- GÓMEZ DEL ÁGUILA, L. (2011) ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN ESPACIOS DE ARTE: ¿cómo materializar la utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 77-90
- GONZÁLEZ D'AMBROSIO, S. (ED.) (2014). *CONNECT@. UN PROYECTO DE COLABORACIÓN ENTRE PERSONAS CON DIFERENTES CAPACIDADES PARA PROMOVER LA PLENA ACCESIBILIDAD A LA CULTURA*. MADRID: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. pp.175-197.
- HIRSCH, E.D. (1999) EQUIDAD Y EXCELENCIA: metas alcanzables en educación. (<http://caedofu.tripod.com>)
- IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A., VICENT, N., ASENSIO, M., CUENCA, J.M. & FONTAL, O. (2014). LEARNING IN ARCHAEOLOGICAL SITES WITH MOBILE DEVICES. *MUNIBE (ANTROPOLOGIA-ARKEOLOGIA)*, 65, 313-321.
- MALDONADO, J. (2014). LOS INDICADORES DE GESTIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, EL CASO DE LA GESTIÓN HOSPITALARIA. JAÉN: Universidad de Jaén. (<http://tauja.ujaen.es/bitstream/.../TFG-Maldonado%20Jimenez,%20Julia.docx>)
- LAPORTE, A. (2014). LOS ESTUDIOS DE VISITANTES EN MUSEOS: conocer para gestionar. Cosmocaixa, un ejemplo de buenas prácticas. En Arrieta, I. (ed.) *La sociedad ante los museos. Públicos, usuarios y comunidades locales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- MARTÍNEZ, R. & CARPENA, A. (2010) MUSEOGRAFÍA DE LA DIVERSIDAD: Nuevas tecnologías, accesibilidad e inclusión. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2001). DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. En: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

**Diseño y validación de un cuestionario para evaluar  
la concepción y uso del patrimonio del profesorado  
de Ciencias Sociales de Educación Secundaria**

Design and validation of a questionnaire to assess  
the conception and use of heritage of Social Sciences

Secondary Education teachers

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE | ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ



# Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria\*

## Design and validation of a questionnaire to assess the conception and use of heritage of Social Sciences Secondary Education teachers

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE | ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ

Sebastián Molina Puche. Universidad de Murcia  
smolina@um.es

María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería  
fdm072@ual.es

Álvaro Chaparro Sáinz. ISEN Centro Universitario  
alvaro.chaparro@um.es

Recepción del artículo: 11-03-2016. Aceptación de su publicación: 25-11-2016

**RESUMEN.** El presente trabajo analiza el proceso de elaboración y validación de un cuestionario que ha servido como herramienta para conocer las concepciones que tiene el profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria sobre el patrimonio, así como el uso que hace del mismo. Este instrumento de recogida de datos se ha construido en el marco de un proyecto de investigación, todavía en curso, que tiene entre sus objetivos analizar la presencia del patrimonio en el currículo educativo, en las programaciones y libros de texto, y conocer el uso y valoración que el profesorado hace del mismo. El cuestionario, que ha requerido de un complejo proceso de elaboración, ha contado con la revisión y validación por parte de expertos y pares que han dado su juicio favorable tras evaluar los diferentes ítems. A tenor de los primeros resultados de la investigación, todavía parciales y en fase inicial de análisis, podemos afirmar que el cuestionario resultante es altamente eficaz, ya que nos ha permitido obtener la información deseada y aproximarnos a aquello que se erigía como principal elemento de interés: la consideración del profesorado de Ciencias Sociales de secundaria, en relación a la utilidad del patrimonio como recurso didáctico en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Cuestionario, Diseño y validación, Patrimonio, Proyecto de Investigación, Profesorado, Educación Secundaria Obligatoria, Ciencias Sociales, Didáctica del Patrimonio.

**ABSTRACT.** This paper analyses the process of development and validation of a questionnaire that has served as a tool to identify the concepts that have the Social Sciences Secondary Education teachers on the heritage and the use made of it. This instrument data collection has been built as part of a research project, still in progress, which has among its objectives to analyse the presence of heritage in the educational curriculum, schedules and textbooks, and know the use and assessment that teachers do the same. The questionnaire, which required a complex process, has benefited from the review and validation by experts and peers who have given their favourable judgment after evaluating the different items. Under the first results of the investigation, still partial and initial analysis phase, we can say that the resulting questionnaire is highly effective, as it has yielded us the desired information and closer to what once stood as the main element of interest: consideration of the Social Sciences' teachers in relation to the value of heritage as a teaching resource in the classroom.

**KEYWORDS:** Questionnaire design and validation, Heritage Research Project, Teacher, Secondary Education, Social Sciences, Teaching Heritage

\* Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria" (referencia 18951/JLI/1318951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

## Introducción

Que el patrimonio tiene un enorme potencial educativo está fuera de toda duda. Desde las ya clásicas propuestas de Pluckrose (1993), en las que se consideraba a lo patrimonial como un articulador del conocimiento histórico-social, hasta las más recientes reinterpretaciones del mismo, en las que se plantea el patrimonio como un elemento clave en la conformación del pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), y como un elemento educativo que tiene un carácter holístico y multidisciplinar (Cuenca, 2002), ese amplio abanico de elementos que configuran el patrimonio cultural (Calaf, 2010; Fontal, 2011; Santacana y Llonch, 2016) suelen aparecer férreamente ligados a la dimensión educativa. Este extremo, ya analizado por autores como González (2011), Pinto y Molina (2015) y especialmente Cuenca (2003) y Fontal (2011).

No obstante, en el caso español, en esta conexión entre educación y patrimonio no debemos ver una confluencia absoluta y compensada (Hernández Cardona, 2003), sino que se pueden observar claros desequilibrios, sobre todo, en el uso que se hace de los elementos patrimoniales a nivel educativo: generalmente, han sido los ámbitos no formal e informal de la educación los que mayor partido han sacado de lo patrimonial en sus diversas representaciones (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007), mientras que la educación formal ha tardado mucho más en hacer uso del patrimonio (Rico y Ávila, 2003). Es posible que la principal razón explicativa de este desequilibrio en el papel dado al patrimonio en los distintos ámbitos educativos se deba, principalmente, a la mínima (y, en muchos casos, mal utilizada) presencia que ha tenido el patrimonio en los currículos españoles de los distintos niveles educativos (Cuenca, Estepa y Marín, 2011). En este sentido González (2011), que analiza los currículos españoles desde la LOGSE hasta la LOE, muestra que en todos ellos no aparecen referencias explícitas al patrimonio en ninguna de las áreas o materias (ni tan siquiera en la vinculadas a las Ciencias Sociales o el arte), siendo su protagonismo bastante escueto, y relacionándose principalmente con la formación en valores y, a partir de la inclusión del

concepto de competencias, con la competencia artística y cultural, dejando de lado otros aspectos igualmente relevantes como la educación para la ciudadanía o la formación del pensamiento social crítico. Unas conclusiones que son compartidas por los análisis curriculares que realizan Ferreras, Estepa y Wamba (2010, centrado principalmente en el decreto andaluz de 2007), y Fontal (2011), quienes coinciden a su vez en denunciar el pobre y parcial trato que se le concede al patrimonio en esos currículos, hasta el punto de convertirlo en un mero elemento “a proteger y valorar”, poco más que un simple objeto decorativo y no un claro recurso educativo y didáctico. Es cierto que la última reforma educativa –la conocida por sus siglas como LOMCE<sup>1</sup>– ha incluido, en las áreas de Ciencias Sociales (y principalmente en el caso de Educación Primaria), por primera vez, contenidos referidos específicamente al patrimonio (Pinto y Molina, 2015). Sin embargo, estos contenidos en los que abiertamente se cita lo patrimonial siguen teniendo, como ya indicaran Fontal (2011) y González (2011) para los currículos anteriores, como principal finalidad educativa formar en valores “pasivos” (respeto, aprecio, estima), sin llegar a considerar al patrimonio un elemento con entidad suficiente para ser analizado per se o como instrumento para la enseñanza de la historia o la ciudadanía.

A pesar del poco espacio que la educación formal sigue cediendo al patrimonio, la realidad nos muestra que algo está cambiando en torno al reconocimiento del patrimonio como elemento educativo a tener en cuenta y a revalorizar. Son varios los acontecimientos acaecidos que explican el reciente éxito del patrimonio en el contexto educativo. Molina (2016), señala como principales exponentes: la creación de un Plan Nacional de Educación y Patrimonio dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes que propone una amplia gama de “actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales” (Cuenca,

<sup>1</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Martín, Ibáñez y Fontal, 2014); la ingente producción bibliográfica que ha visto la luz en los últimos veinte años, procedente del ámbito académico universitario, que ha consolidado el campo de la educación patrimonial como uno de los más importantes dentro de la investigación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales; y las novedades que se han introducido en los currículos de Ciencias Sociales (Educación Primaria) y Geografía e Historia (Educación Secundaria) en la nueva reforma educativa, a las que ya hemos hecho mención anteriormente.

A lo anteriormente señalado, el patrimonio posee otros valores que justifican el momento de bonanza que vive en la actualidad (Molina, 2016). En este sentido, cabe destacar la enorme diversidad de los elementos que componen el concepto de patrimonio, que incluyen desde restos arqueológicos o testimonios naturales, a cuentos populares, juegos tradicionales o fiestas locales, entre otros (Trigueros, 2009; Santacana y Llonch, 2016); la instrumentalización del patrimonio en los distintos ámbitos educativos, aunque el papel de la educación informal y no formal haya sido mayor en este ámbito (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007); y la carga emotiva que posee, elemento que, correctamente aprovechado, puede servir para educar en valores y para crear, formar y fortalecer identidades colectivas a partir de la valoración de “lo nuestro”. En esta línea, uno de los principales objetivos de la educación patrimonial en la escuela es precisamente fomentar el orgullo y la cohesión grupal (Santacana y Prats, 2015). Por último, resulta notorio un incremento de la preocupación social hacia la destrucción del patrimonio cultural y natural –además del paulatino crecimiento de la sensibilidad hacia el conocimiento y valoración del patrimonio por parte del ciudadano– lo que se asocia a la importancia de promover un desarrollo sostenible y a la necesidad de una alfabetización científica desde el ámbito social, como condición para la toma de decisiones responsables. Esta situación ha hecho que surjan trabajos sobre el patrimonio como elemento enriquecedor e identificador de nuestra propia cultura, por lo que resulta necesario su tratamiento didáctico en nuestras escuelas con

el fin de concienciar a los alumnos, futuros ciudadanos, de su conservación, su comunicación y su interpretación, siempre desde una perspectiva holística y crítica (Ferrerías y Jiménez, 2013).

Sintetizando, podemos afirmar que el binomio patrimonio – educación formal vive en la actualidad dos realidades paralelas. Por un lado, los elementos patrimoniales son uno de los aspectos más valorados en el panorama educativo español, viviendo actualmente una situación de reconocido éxito tanto en el plano cultural como en el de la investigación académica. Sin embargo, por otro lado, esta realidad se contrapone a otra bien distinta, como es la presencia limitada y esporádica de lo patrimonial en las aulas de Ciencias Sociales (Estepa, Ávila y Ferrerías, 2013). En consecuencia, cabe preguntarse y reflexionar acerca de por qué el uso del patrimonio ha sido tan escaso y puntual en el contexto escolar, si tenemos conocimiento de su gran potencial educativo (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

Con el objeto de indagar en estas y otras cuestiones y problemáticas interceptadas a tenor de los resultados de algunas investigaciones que se han desarrollado en esta línea, relacionadas con la concepción y uso del patrimonio en el aula, estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado: “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria”, que cuenta con la financiación de la Fundación Séneca de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (proyecto 18951/JLI/13). El proyecto, que está siendo llevado a cabo por un equipo de once investigadores de la Universidad de Murcia, y tres colaboradores de otras universidades españolas, profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y especialistas en educación patrimonial, está vertebrado por tres grandes objetivos de investigación, que son: analizar la presencia del patrimonio en el currículo educativo; analizar la presencia del patrimonio cultural (y en particular el inmaterial) en las programaciones y libros de texto; y conocer las concepciones del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria acerca del uso del patrimonio (cultural e inmaterial)

como recurso didáctico en la dinámica habitual de sus clases.

Para abordar este último objetivo y poder valorar la opinión que tiene el profesorado acerca del patrimonio (punto central del trabajo), hemos diseñado y utilizado como herramienta principal de recogida de datos el cuestionario. Se trata de una herramienta de obtención de información social de tipo, principalmente, cuantitativo (Miralles y Molina, 2011), que ha sido ampliamente utilizado en el ámbito de la Educación, por su utilidad para la descripción y predicción de un fenómeno educativo, pero también por ser eficiente para aproximarse de forma inicial a la realidad y realizar estudios exploratorios (Torrado, 2012).

La preparación de este instrumento ha sido compleja y ha supuesto no solo un continuo proceso de reelaboración y mejora, sino también un importante reto para el equipo de investigación hasta su finalización. La concepción de este cuestionario comenzó por la revisión teórica del tema y de los trabajos que han abordado objetivos similares, para proseguir con la confección de un primer cuestionario, fruto de la puesta en marcha de una primera prueba piloto, continuar con nuevas reformulaciones y con la necesaria validación por parte de un grupo de expertos, y concluir con la elaboración final del mismo. El propósito de las páginas que siguen es analizar el proceso de elaboración y validación de esta herramienta que, a tenor de los primeros resultados parciales obtenidos, demuestra ser altamente eficaz para el logro de los objetivos de investigación propuestos.

## Elaboración y validación del cuestionario

El paso previo a la configuración de una primera versión del cuestionario fue llevar a cabo una primera investigación de toma de contacto, que acabaría convirtiéndose en una especie de prueba piloto. Para aquellas investigaciones que contemplan trabajar con grandes poblaciones y contar con una muestra representativa, suele ser requisito imprescindible realizar ese tipo de pruebas, para así aplicar previamente, en menor escala, todos los procedimientos que van a ser utiliza-

dos en el cuestionario final (Torrado, 2012). En su desarrollo no suele ser necesaria la participación de numerosos sujetos, por lo que con un reducido número de personas puede llevarse a cabo la prueba.

Siguiendo estas indicaciones, la primera actuación en el marco del proyecto comenzó desarrollándose un trabajo de investigación inicial a partir de un estudio de caso realizado en un instituto de Educación Secundaria, el IES José Martínez Ruiz “Azorín” de Yecla, población situada al norte de la provincia de Murcia (Molina y Muñoz, 2016). Este proceso de indagación permitió realizar un análisis detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés, con el fin de explotar todo su potencial y de identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su aplicabilidad a otras situaciones o contextos (Albert, 2007).

La elección de este centro, y sobre todo de la localidad donde llevar a cabo esta prueba piloto, resultó totalmente intencionada ya que se trata de un municipio que cuenta con diversos elementos patrimoniales, tanto de carácter natural como cultural, así como con un museo municipal recientemente reformado. La muestra analizada estuvo conformada por el profesorado del Departamento de Ciencias Sociales del referido centro, compuesto por ocho docentes –siete hombres y una mujer-, a los cuales se les entrevistó con dos objetivos generales principales: por un lado conocer el uso didáctico que daban al patrimonio y a la historia local en el contexto de sus clases y, por otro lado, profundizar en la valoración personal que tenían ellos mismos del patrimonio como herramienta para la transmisión de conocimientos. Se pretendió, a través del análisis de este caso concreto, conocer la concepción y aplicación del patrimonio en sus aulas, para detectar las fortalezas y debilidades existentes a este respecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Debido a la propia naturaleza de la muestra utilizada en este estudio, los resultados no podían más que servir para aproximarse de un modo introductorio a la problemática abordada en el proyecto de investigación. Sin embargo, las conclusiones aportadas fueron significativas

(Molina y Muñoz, 2016).

En cuanto a la metodología empleada en este estudio de caso, dado el carácter inicial de la investigación, se optó por hacer un estudio descriptivo con metodología cualitativa a partir del análisis de los datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas cuyas preguntas fueron validadas por jueces-expertos. El empleo de la metodología cualitativa se justifica porque se precisaba de un acceso más profundo a conocimientos, experiencias y prácticas del desarrollo de los procesos educativos, y en cuanto a la elección de la entrevista semiestructurada como instrumento para obtener información, se consideró que un planteamiento más abierto y flexible en cuanto a las preguntas realizadas, podría favorecer la ampliación de registros de técnicas, opiniones, consejos y experiencias aportadas por los entrevistados. El diseño de las preguntas y la organización de la entrevista se vertebró en torno a tres bloques fundamentales de contenidos relacionados con los objetivos propuestos en la investigación. De este modo, un primer bloque estuvo centrado en conocer la valoración que se hacía del patrimonio local para la práctica docente; un segundo bloque se basó en el uso didáctico que se realizaba del patrimonio en el contexto del aula; y un tercer bloque pivotó sobre posibles propuestas para incrementar y favorecer el empleo del patrimonio en clase como recurso didáctico (Molina y Muñoz, 2016).

Para evaluar esta primera prueba se procedió a la validación por medio de un grupo de expertos que realizaron una valoración global de la prueba, siendo el resultado del balance muy positivo. El juicio de los expertos determinó que las categorías, subcategorías y sub-subcategorías resultantes de esta prueba piloto, base para la elaboración del futuro cuestionario, eran las idóneas para desarrollar los objetivos propuestos en la investigación y para lograr la información y datos requeridos (Molina y Muñoz, 2016).

Tras analizar los contenidos de las entrevistas y el resultado de esta investigación inicial, se determinó elaborar una primera versión del cuestionario que requirió la consulta previa de los clásicos trabajos metodológicos de Bernal y Ve-

lázquez, 1989; Bisquerra, 1996; Buendía, Colás y Hernández, 1997; o Colás y Buendía, 1998, entre otros, así como de estudios más recientes, entre los que destacan los de Cardona, 2002; Martínez Olmo, 2002; Bisquerra, 2012 o Albert, 2007. Asimismo, para su concepción y diseño fueron igualmente útiles otros trabajos recientes de características similares, centrados en la investigación sobre el patrimonio y su didáctica, que han empleado el cuestionario como herramienta principal de recogida de datos. Tal es el caso, entre otros, de los aportes de Cuenca, 2002; González, 2006; Martín, 2012 o Estepa, Ávila y Ferreras, 2013. En todo el proceso de diseño de este instrumento, tratamos de cumplir con la función clave que deben cumplir los cuestionarios, esto es, servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada (Albert, 2007). Para ello, nuestra intención a la hora de elaborar el cuestionario fue presentar en sus preguntas los objetivos de la investigación, y concebirlo de manera que pudiéramos obtener respuestas claras y sinceras, por parte de los encuestados, que a posteriori pudieran ser convenientemente clasificadas y analizadas (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011).

Este primer cuestionario, sobre el que se hicieron las revisiones de jueces y pares que a continuación vamos a presentar, estuvo compuesto por un total de 18 preguntas, agrupadas en cuatro grandes bloques. El bloque inicial, formado por diez preguntas y destinado a identificar al profesorado y al centro, aporta datos sobre el perfil profesional de los encuestados, como sexo, edad, años como docente, situación administrativa, libros de texto que se utilizan en los distintos cursos de Educación Secundaria y Bachillerato, etc. El segundo bloque, centrado en determinar la valoración del patrimonio local como recurso para la práctica docente, se estructuró en cinco preguntas: una de ellas de carácter abierto, para que el docente pudiera exponer lo que quisiera, y las otras cuatro de respuesta cerrada, donde los encuestados debían mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo en base a la escala Likert (1= muy en desacuerdo; 2= moderadamente en desacuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= modera-

damente de acuerdo; 5= muy de acuerdo), así el análisis de datos posterior, realizado con el paquete estadístico SPSS, se podría realizar de un modo más sencillo. Por su parte, el tercer bloque estuvo conformado por dos grandes preguntas que agrupaban a su vez una veintena de cuestiones de respuesta cerrada, enfocadas a conocer el uso didáctico que hacen los docentes en el aula del patrimonio local. Finalmente, un cuarto bloque, estuvo destinado a conocer posibles propuestas de mejora para incluir el patrimonio local en el aula de Educación Secundaria (Molina, 2016).

Siguiendo la metodología propia de las investigaciones que emplean este instrumento como medio para la recogida de datos, se sometió a dos pruebas de evaluación (Bisquerra, 2012). La primera fue una revisión de expertos (Cardona, 2002), y la segunda, la que podríamos denominar como una “revisión por pares”, una suerte de prueba piloto destinada a detectar posibles defectos en la herramienta o en la aplicación final de la misma (Martínez González, 2007). De esta manera la validez de su contenido se evaluó a partir del criterio de un grupo de jueces-expertos, que realizaron una valoración global del cuestionario y de cada uno de sus ítems desde una perspectiva principalmente teórica y en la que se analizaba también la metodología de investigación (validez de contenidos: Corral, 2009); y en segundo lugar por parte de un reducido grupo de la población a la que estaba dirigido el cuestionario, que en calidad de “posibles usuarios” podían dar datos significativos sobre errores o carencias del instrumento (confiabilidad: Corral, 2009).

### La revisión de expertos

En esta fase, lo primero que se hizo fue realizar una selección de los investigadores que debían participar en la validación del instrumento. Tras la realización de un muestreo deliberado, se realizó una selección de tres profesores universitarios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, de distintas universidades españolas -Universidad de Huelva, Universidad del País Vasco y Universidad de Zaragoza-, con una amplia experiencia docente e investigadora, que contribuye-

ron de forma significativa a la calidad y mejora del cuestionario gracias a las oportunas contribuciones y sugerencias que realizaron.

Para el proceso de validación, los jueces-expertos rellenaron, en primer lugar, el cuestionario, y posteriormente cumplimentaron una guía de 27 ítems para la validación del mismo. Dicha guía se divide en cinco apartados, de los cuales los cuatro primeros, conformados por 24 ítems, están destinados a que los expertos señalen en una escala de indicadores de 1-4 (donde 1= Insuficiente, 2= Regular, 3= Bueno y 4= Excelente) el grado de aceptación de cada uno de ellos. Estos cuatro apartados valoran la idoneidad de las instrucciones, datos de identificación del profesor y del centro; el diseño del cuestionario; los contenidos del mismo; y el nivel de consecución de los objetivos de investigación a través de este instrumento. Entre los ítems, se incluyen además en estas cuatro partes campos abiertos para las observaciones, comentarios y recomendaciones generales de los expertos. Cierra la guía de validación un quinto apartado, denominado “Valoración global”, compuesto por tres ítems -el 25, 26 y 27-, donde las preguntas contemplan respuestas abiertas acerca de posibles modificaciones, nuevas propuestas de preguntas a incluir en el cuestionario, u otras consideraciones generales sobre el mismo.

A continuación, comentamos los resultados del proceso de validación por parte de los expertos y los cambios y mejoras que dicho proceso produjo en el cuestionario diseñado.

Para analizar convenientemente los datos obtenidos a partir del instrumento de validación del cuestionario, detallaremos, en primer lugar, los datos descriptivos de las escalas de valoración contestadas en los apartados 1 al 4 y las valoraciones globales incluidas en el apartado 5; seguidamente, analizaremos las observaciones, comentarios y recomendaciones aportadas por los expertos y, por último, expondremos las mejoras que se llevaron a cabo para optimizar esta herramienta de recogida de información.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en la primera parte del instrumento de validación (Parte I. Instrucciones, datos de identificación del profesor y del centro: Tabla 1), podemos observar

I. Valoración de las instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
	Insuficientes 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
ÍTEMS				
Claridad en el planteamiento general del texto				3
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios				3
Motivación al destinatario			2	1
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato				3
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento			1	2
Los datos de identificación del profesor son pertinentes para el estudio		1	1	1

Tabla 1. Instrucciones, datos de identificación del profesor y del centro. Respuestas de los jueces expertos.

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
ÍTEMS				
El título del cuestionario es adecuado			1	2
El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible			1	2
Tamaño y fuente de letra empleados				3
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada				3
El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada			1	2
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				3

Tabla 2. Diseño del cuestionario. Respuestas de los jueces expertos.

que los resultados fueron bastante positivos en su conjunto, a excepción del ítem 3, que fue valorado mayormente como bueno y no como excelente, y del ítem 6, que suscitó una consideración más negativa. En cuanto al ítem 3, se sugirió reforzar la motivación del destinatario de la cuesta, en este caso del profesorado, transmitiéndole el carácter imprescindible de su participación y colaboración para llevar a cabo el proyecto. Por su parte, para la mejora del ítem 6, relativo a la pertinencia de los datos de identificación del profesorado para el estudio, se sugirió, sobre todo en una de las

preguntas del cuestionario relativa a la situación profesional en la que se encontraba el encuestado, variar la redacción de la misma por resultar confusa y de difícil concreción ya que el destinatario podría sentirse identificado con más de una situación profesional de las expuestas. Se sugirió además, para este apartado de los datos de identificación, establecer rangos en cuanto a la edad o los años de docencia, en vez de solicitar una cifra exacta.

En cuanto al diseño del cuestionario, la valoración, reflejada en la tabla 2, fue bastante posi-

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente				3
Las definiciones sobre patrimonio y su importancia en el aula son claras y suficientes			1	2
Las afirmaciones sobre el uso del patrimonio local en el aula y las actividades o recursos utilizados son claras y suficientes			2	1
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso del patrimonio local en el aula y la formación identitaria				3
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada				3

Tabla 3. Valoración de los contenidos del cuestionario. Respuestas de los jueces expertos.

tiva, siendo excelente, en su mayoría, la consideración de los ítems. Únicamente se hicieron algunas puntualizaciones en cuanto a posibles cambios de redacción en algunos de los enunciados de las preguntas planteadas.

En lo relativo a la valoración de los contenidos del cuestionario, expresada en la tabla 3, los expertos lo consideraron válido en cuanto a la coherencia del contenido de sus preguntas, la actualidad de las preocupaciones expresadas en relación al patrimonio local en el aula y la formación identitaria, y también en lo que se refiere a la distribución de los contenidos expuestos en las preguntas. No obstante, se hicieron algunas observaciones, siendo las más relevantes: la necesidad de revisar el uso de términos como Historia, Patrimonio y Ciencias Sociales, por ser empleados, en ocasiones, de forma indistinta, lo que podía conllevar a confusión o duda; el carácter tendencioso de algunos contenidos que debían ser revisados en su redacción; y la posibilidad de concretar algunos aspectos de redacción.

El bloque IV, sobre la consecución de los objetivos de investigación a través del cuestionario (Tabla 4), aportó unos resultados muy similares en todos sus ítems que manifiestan, en la totalidad de los casos, una cierta posibilidad de mejora. En consecuencia, a pesar de que los ex-

pertos manifestaron que la investigación serviría para aproximarse de modo amplio e inicial a los objetivos planteados por el proyecto, propusieron la idoneidad, en función de los resultados, de dilatar en el tiempo su duración con el objetivo de poder profundizar, mediante entrevistas, en aquellas respuestas que hubieran llamado la atención por su carácter. Igualmente, en lo que respecta a los ítems 21 y 22, referentes a la presencia del patrimonio y la historia local en las clases de Ciencias Sociales, en forma de recursos didácticos o actividades, se apuntó que para conseguir un perfecto conocimiento (“Excelente”) de estas cuestiones, sería preciso haber estado en el aula observando la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que ante la imposibilidad de esta circunstancia, se daba por conveniente el diseño realizado y, por tanto, el instrumento de recogida de datos.

Por último, la parte cinco correspondiente a la valoración global del cuestionario, plantea en todos los casos la adecuación de este instrumento a los objetivos propuestos por la investigación, así como su idoneidad en base a los destinatarios y las cuestiones que pretenden analizarse. Se anotan asimismo, como valiosas aportaciones, la necesidad de realizar pequeñas mejoras para aumentar su eficacia. Entre las sugerencias dadas

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Permite analizar el significado del patrimonio para el profesorado			1	2
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la importancia de la historia local y el patrimonio			1	2
Permite analizar la percepción del profesorado sobre el tratamiento del patrimonio local en los currículos y los libros de texto			1	2
Permite analizar la presencia de la historia local y el patrimonio en las clases de Ciencias Sociales			1	2
Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación del patrimonio			1	2
Permite analizar las propuestas de mejora del profesorado sobre el uso del patrimonio en el aula			1	2
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la enseñanza de la historia, el uso del patrimonio local y la formación identitaria			2	1

Tabla 4. Consecución de los objetivos de investigación a través del cuestionario. Respuestas de los jueces expertos.

está la de incluir referencias al patrimonio estatal y mundial, para contrastar con el local/regional, y la de añadir al cuestionario algún ítem -sobre todo en su última pregunta relativa a las propuestas de mejora para la inclusión del patrimonio y la historia local en el aula- referido a la formación permanente del profesorado y a la elaboración consensuada y colaborativa de materiales didácticos entre museos y profesores.

### La revisión por pares

Esta segunda revisión, que en puridad no podemos llamar “prueba piloto”, pues no se realiza reproduciendo las condiciones en las que se va a realizar el trabajo de campo (Corral, 2009), se lleva a cabo después de introducir los cambios y sugerencias realizadas por los jueces-expertos.

En esta revisión participa un pequeño grupo de sujetos que no pertenecen a la muestra seleccionada (sus respuestas no son tenidas en cuenta en

la investigación final) pero sí a la población sobre la que se está realizando el estudio. En este caso se trata de tres profesores de Educación Secundaria de la CARM (dos hombres y una mujer), seleccionados, de nuevo, de forma deliberada siguiendo el criterio de haber participado o colaborado previamente en proyectos de innovación docente o de investigación educativa y, por lo tanto, de ser conocedores de este tipo de pruebas.

Al igual que en el caso de los jueces-expertos, se les pide que antes de responder a las preguntas de valoración del cuestionario, respondan previamente la encuesta, aunque en esta ocasión se les pide que calculen el tiempo que han tardado en responderla. Como ya hemos señalado, aunque realmente no podemos hablar de prueba piloto, esta revisión tiene muchas semejanzas con una prueba de este tipo, por lo que la podemos utilizar para calcular el tiempo que se necesita para responder el cuestionario, y evaluar aspectos téc-

nicos (no tanto de contenido teórico, pues eso es algo propio del juicio de expertos) del mismo. Por esa razón, lo primero que se les pregunta a los evaluadores es por el tiempo que han tardado en responder. En este sentido, las respuestas fueron 19 minutos (encuestado 1, en adelante E1), 20 minutos (E2) y 25 minutos (E3).

En lo relativo a la primera parte del cuestionario (Tabla 5), el relacionado con las instrucciones dadas a los encuestados y los datos identificativos de los mismos, aunque en términos generales las respuestas fueron muy positivas, uno de los encuestados (E2), se mostró crítico con la motivación a los destinatarios. Sus argumentos fueron los siguientes:

En mi opinión, sería importante mejorar el apartado de “motivación al destinatario”. Con el aumento de las horas lectivas y otros factores muchos docentes no encuentran el momento para cumplimentar algunas encuestas. Tal vez, considerando que el número de IES en la Región de Murcia no es demasiado elevado, una opción para aumentar el tamaño de la muestra, sería visitar los departamentos de Geografía e Historia el día y hora establecida para la reunión de departamento. Asimismo, otro apartado que se podría tener en cuenta es la ubicación del centro según las distintas zonas geográficas de Murcia (Altiplano, Valle de Ricote, Murcia y área metropolitana...). Ello nos podría permitir un análisis más exhaustivo teniendo en cuenta diversos factores (entorno socio-económico, tamaño del centro...) (E2)

Obviamente, aunque hace referencia a la motivación del profesorado encuestado, realmente introduce en su argumentación temáticas que se encuentran algo alejadas de la temática por la que se le pregunta, como es la forma de realizar la tarea de campo. Por otro lado, el cuestionario, tal y como indicaba el encuestado, siempre que fue posible (caso de los cuestionarios respondidos en España), fue entregado en mano a los profesores

que decidieron participar, en horario de reunión de departamento.

En lo referido a la segunda parte de la revisión, centrada en los aspectos formales, las respuestas dadas por los evaluadores, aunque buenas en general, fueron menos positivas que en el bloque anterior (Tabla 6). Para comenzar, sólo el apartado de “agradecimientos” fue valorado como excelente por los tres colaboradores. Y dos de los aspectos formales (el de tamaño de fuente y extensión del cuestionario) fueron considerados como mejorables.

Además de ello, ofrecieron tres sugerencias de mejora, dos de ellas referidas a los ítems menos valorados.

La primera sugerencia de mejora se centró en el título. El encuestado número 1 propuso cambiar el título, originalmente “Patrimonio e identidad regional en la materia de Ciencias Sociales en Educación Secundaria” por el de “Patrimonio e identidad regional en la materia de Geografía e Historia en Secundaria y Bachillerato”, aduciendo que La LOMCE cambia el nombre de la materia, Ciencias Sociales, y pasa a llamarse Geografía e Historia (artículos 24 y 25). Es una cuestión terminológica (E1). La sugerencia se aceptó en parte: se cambió el nombre de la materia, pero se mantuvo la mención a Educación Secundaria, por considerarla un término genérico, en el que se suele incluir también la etapa de Bachillerato.

La segunda sugerencia la ofrece, de nuevo, el segundo de los encuestados. Referida al tamaño y fuente de letra, considera que

(...) se deben mejorar ya que no todo el documento tiene el mismo. El interlineado y el tamaño son escasos lo que dificulta su lectura. Igualmente sucede con los márgenes. En las preguntas cerradas se podría añadir el sombreado alternando blancas y grises para facilitar la respuesta y lectura (E2).

De nuevo, la sugerencia fue aceptada, y el cuestionario fue maquetado debidamente para sol-

I. Valoración de las instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficientes 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Claridad en el planteamiento general del texto			1	2
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios			1	2
Motivación al destinatario		1	1	1
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato			1	2
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento				3
Los datos de identificación del profesor son pertinentes para el estudio				3

Tabla 5. Instrucciones, datos de identificación del profesor y del centro. Respuestas de los pares evaluadores.

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El título del cuestionario es adecuado			1	2
El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible			1	2
Tamaño y fuente de letra empleados		1		2
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada			1	2
El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada		1	1	1
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				3

Tabla 6. Diseño del cuestionario. Respuestas de los pares evaluadores.

ventar los problemas detectados por el colaborador.

Por último, este mismo encuestado más que una sugerencia, realizó un aviso sobre el problema que nos podíamos encontrar a la hora de intentar aplicar un cuestionario, en su opinión, tan extenso:

Se tendrá que ser muy convincente si queremos una muestra amplia ya que podemos arriesgarnos a que muchos docentes respondan sin reflexionar suficientemente o que, simplemente, no cumplieren la encuesta (E2).

La valoración de los contenidos del cuestionario fue mucho más positiva: tan sólo uno de los encuestados señaló como “bueno” el apartado de definiciones sobre patrimonio (Tabla 7).

Algo parecido ocurrió en lo relativo al último bloque de preguntas (Tabla 8). Casi todos los ítems, con excepción del primero, fueron valorados muy positivamente. La única sugerencia hecha en este apartado estaba relacionada, justamente, con ese primer ítem. El encuestado número 3 proponía que “Quizás, para conocer mejor la idea de patrimonio que tienen los docentes se podría dejar un espacio limitado para que

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
ÍTEMS				
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente				3
Las definiciones sobre patrimonio y su importancia en el aula son claras y suficientes			1	2
Las afirmaciones sobre el uso del patrimonio local en el aula y las actividades o recursos utilizados son claras y suficientes				3
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso del patrimonio local en el aula y la formación identitaria				3
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada				3

Tabla 7. Valoración de los contenidos del cuestionario. Respuestas de los pares evaluadores.

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
ÍTEMS				
Permite analizar el significado del patrimonio para el profesorado			1	2
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la importancia de la historia local y el patrimonio				3
Permite analizar la percepción del profesorado sobre el tratamiento del patrimonio local en los currículos y los libros de texto				3
Permite analizar la presencia de la historia local y el patrimonio en las clases de Ciencias Sociales				3
Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación del patrimonio				3
Permite analizar las propuestas de mejora del profesorado sobre el uso del patrimonio en el aula				3
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la enseñanza de la historia, el uso del patrimonio local y la formación identitaria				3

Tabla 8. Consecución de los objetivos de investigación a través del cuestionario. Respuestas de los pares evaluadores.

aportasen alguna idea o definición propia” (E3), una sugerencia que se aceptó, incluyendo en la pregunta número 11 del cuestionario (bloque II: “Señala lo que consideras más cercano a tu definición del concepto de patrimonio”), una pregunta de respuesta libre destinada a recoger las posibles concepciones propias del término.

Por último, en las propuestas generales de mejora los encuestados 1 y 2 propusieron sendas sugerencias.

El primero proponía hacer un cambio en la escala Likert utilizada:

En las preguntas cerradas, la valoración 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo, puede favorecer que los encuestados respondan para “salir del paso”. Tal vez esa valoración podría estar más inclinada en una dirección u otra, pero obligando al docente a reflexionar sobre la respuesta más adecuada (E1).

La propuesta no se consideró, pues justamente se pretendía, de esa manera, que los encuestados tuvieran la oportunidad de mostrar su indiferencia, desinterés o falta de criterio en ciertas cuestiones. No queríamos que se vieran obligados a manifestarse de manera obligada. En todo caso, y teniendo en cuenta que en los cuestionarios que debían cumplimentar los jueces expertos y los pares la escala era sobre 4 (a ellos sí les obligábamos a “tomar partido” de manera consciente), era normal que el colaborador mostrara sus dudas al respecto.

La segunda propuesta de mejora estaba relacionada con el primero de los bloques del cuestionario a los profesores, y más concretamente, sobre las salidas escolares:

En la pregunta 10 se pregunta por las salidas escolares; se añade, además, en caso afirmativo que se indiquen dónde se realizan...; sin embargo, no se pregunta qué sucede en caso negativo. ¿Por qué no se realizan? ¿Si el número de visitas es suficiente y por qué no se programan más? ¿Cuáles son los impedimentos que limi-

tan su realización (económicos, responsabilidad personal y civil del docente, edad de los alumnos, interés de los alumnos y de las familias, motivación del profesorado...)? (E2)

La sugerencia era razonable, pues en la primera versión del cuestionario las preguntas, tal y como estaban redactadas, permitían que el encuestado respondiera con un sí o un no. A partir de esta sugerencia se cambiaron tanto la redacción como el formato del espacio destinado a responder, dando la opción al encuestado que respondiera de manera libre y abierta.

Con todo, la valoración global dada por el encuestado 2 sintetizaba, perfectamente, la tónica general de sus respuestas:

La valoración es positiva ya que permite conocer en profundidad el uso del patrimonio en la Región de Murcia y el tratamiento que recibe en el currículo la historia regional (E2).

## Conclusiones

En resumen, podemos señalar que las pruebas de validación indicaron que se había realizado un buen trabajo, que el cuestionario era adecuado en su comprensión y escritura, que tenía coherencia interna y que se ajustaba a las pretensiones científicas del proyecto, pero que podía ser optimizado a partir de realizar ciertos cambios o modificaciones. Para ello se tuvieron en cuenta las opiniones de los expertos, se reescribieron algunos ítems, se eliminaron las expresiones o usos de términos que podían llevar a confusión, y se incluyeron nuevos ítems sugeridos por los especialistas.

Con la aplicación de estos cambios al cuestionario se configuró una nueva versión del mismo, con la que se realizó una segunda prueba piloto. Tras esta prueba se procedió a una nueva revisión del cuestionario y a la elaboración del texto definitivo, siendo la actual versión la séptima realizada desde el primer esbozo del cuestionario.

Prueba de la adecuación del cuestionario final,

que fue el utilizado en el trabajo de campo, han sido las pruebas de confiabilidad realizadas (Corral, 2009), en las que tanto el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson como el alfa de Cronbach han arrojado datos muy positivos (Molina, 2016)

La investigación inicial, que en primera instancia iba a ser aplicada únicamente en la Región de Murcia, ha ampliado sus márgenes y se ha extendido a otras regiones españolas, ampliando así la población y la muestra. Asimismo, con las adaptaciones necesarias, el cuestionario se ha enviado también a otros países. En la actualidad, se cuenta con una

muestra de 280 cuestionarios respondidos, entre los que encontramos docentes españoles (174), ecuatorianos (46), mexicanos (21), portugueses (20), brasileños (8), argentinos (6) y chilenos (5). La recogida de respuestas aún no está cerrada, ya que se han enviado igualmente cuestionarios a Reino Unido, EEUU y Canadá. De este modo, nos encontramos en un estado inicial de análisis de los datos con los que contamos actualmente, si bien los resultados parciales obtenidos hasta la fecha son bastante indicativos como para obtener unas primeras conclusiones (Molina, 2016).

## Referencias

- ALBERT, M. J. (2007): *La investigación educativa: claves teóricas*, Madrid: Mc GrawHill.
- ALFAGEME, M. B., MIRALLES, P. Y MONTEAGUDO, J. (2011): «Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la Geografía y la Historia en Educación Secundaria», *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, núm. 11, pp. 48-60.
- BERNAL, A. Y VELÁZQUEZ, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Alfar, Sevilla.
- BISQUERRA, R. (1996): *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica, Barcelona: Ceac.
- BISQUERRA, R. ET AL. (COORD.), (2012): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: Editorial La Muralla.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ, F. (1997): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill.
- CALAF, R. (2010): «Un modelo de investigación en Didáctica del Patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales», *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 17-28.
- CARDONA, M. C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en Educación*, Madrid: Editorial EOS.
- COLÁS, M. P. Y BUENDÍA, L. (1998): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- CORRAL, Y. (2009): *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*, *Revista Ciencias de la Educación*, núm. 19 (33), pp. 228-249.
- CUENCA, J. M. (2002): *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M., ESTEPA, J., Y MARTÍN, M. (2011): «El patrimonio cultural en la educación reglada», *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, núm. 5, pp. 45-58.
- CUENCA, J. M., MARTÍN, M., IBÁÑEZ, A. Y FONTAL, O. (2014): «La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro», *Clio, History and History teaching*, núm. 40.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. Y FERRERAS, M. (2013): «Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje», en J. Estepa: *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 41-59
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. Y RUIZ, R. (2007): «Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo», *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, pp. 75-94.
- FERRERAS, M. Y JIMÉNEZ, R. (2013): «¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?», *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 591-618.
- FONTAL, O. (2011): «El patrimonio en el marco curricular español», *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, núm. 5, pp. 21-44.
- GÓMEZ, C. J., ORTUÑO, J. Y MOLINA PUCHE, S. (2014): «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Tempo e Argumento*, núm. 6 (1), pp. 5-27.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2006): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural* (Tesis Doctoral), Barcelona: UAB.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2011): «La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de España», *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, núm. 5, pp. 59-74.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2003): «El patrimonio como recurso de la enseñanza de las ciencias sociales», en E. Ballesteros et al.: *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca: AUPDCS, pp. 455-466.
- MARTÍN CÁCERES, M. (2012). *LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PATRIMONIAL: una mirada desde el Museo de Huelva*, Tesis

- Doctoral, Universidad de Huelva.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2007): *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002): *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*, Barcelona: Editorial Laertes.
- MIRALLES, P. Y MOLINA PUCHE, S. (2011): «Técnicas de recogida de información social: entrevistas y encuestas», en J. Prats Cuevas: *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, pp. 109-122
- MOLINA PUCHE, S. (2016): «Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso, *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia* (en prensa).
- MOLINA PUCHE, S. Y MUÑOZ, R. E. (2016): «El uso del patrimonio en la enseñanza de la historia: estudio de caso», *Revista Complutense de Educación* (en prensa).
- PINTO, H. Y MOLINA PUCHE, S. (2015): «La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal», *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, pp. 103-128.
- PLUCKROSE, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid: Morata.
- RICO, L. Y ÁVILA, R. M. (2003): «Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico», en E. Ballesteros et al.: *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca: AUPDCS, pp. 31-40
- SANTACANA, J. Y LLONCH, N. (EDIT.) (2016): *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*, Gijón: Trea.
- SANTACANA, J. Y PRATS, J. (2015): «La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana», en L. Lima y P. Pernas: *Didáctica de la historia. Problemas y métodos*, México: El Dragón Rojo, pp. 175-202.
- TORRADO FONSECA, M. (2012): «Estudios de Encuesta». En R. Bisquerra, R. et al.: *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: Editorial La Muralla, pp. 231-257.
- TRIGUEROS CERVANTES, C. (2009): «El juego tradicional en la escuela del siglo XXI», en V. Navarro y C. Trigueros: *Investigación y juego motor en España*, Lleida: Universidad de Lleida, pp. 243-272.

**Audio-descripción para museos:  
encuesta orientativa a personas  
con discapacidad visual**

Audio description for Museums:  
indicative survey for the visually disabled

**ROSANNA RION**



# Audio-descripción para museos: encuesta orientativa a personas con discapacidad visual

## Audio description for Museums: indicative survey for the visually disabled

**ROSANNA RION**

Rosanna Rion. Universitat de Barcelona  
rrion@ub.edu

*Recepción del artículo: 26-11-2016. Aceptación de su publicación: 15-12-2016*

**RESUMEN.** Este estudio se basa en una encuesta realizada a personas con discapacidad visual que hubiesen asistido a actividades culturales organizadas por la ONCE en Cataluña. El estudio se ocupa principalmente de cuestiones de contenido con respecto a las grabaciones en los museos. Por otro lado, también nos preguntamos sobre el propio dispositivo utilizado para transmitir la grabación con el fin de saber si tiene un uso táctil y fácil. El artículo también tiene como objetivo dar una visión de cómo mejorar la accesibilidad en el servicio de audio-guías en los museos.

**PALABRAS CLAVE:** discapacidad visual, audio-guías, museos, accesibilidad, audio descripción.

**ABSTRACT.** This study is based on a survey done to people with visual disabilities who had attended cultural activities organized by the ONCE in Catalonia. The study deals with content issues regarding the recordings for museums. On the other hand, we also think about the device itself used to transmit the recording in order to know whether it has a tactile and easy use. The article also intends to give some insight into how to improve accessibility in the service of audio guides in museums.

**KEYWORDS:** visual impairment, audio guides, museums, accessibility, audio description.

### Introducción

Aunque las personas con discapacidad visual tengan acceso a la mayoría de las instituciones educativas, se han mostrado reacios a asistir a actividades culturales, como ir al teatro, cine o visitas a museos ya que estos eventos no suelen adaptarse a sus necesidades. En la actualidad existe una voluntad de animar a las personas con discapacidad visual a que tengan una actividad cultural más amplia y las empresas culturales están comenzando a ser conscientes de los materiales y la tecnología necesaria para adaptarse a esta situación. Aunque en España existe el Plan Nacional de Ac-

cesibilidad (2004-2012) y se han aprobado leyes para garantizar los derechos de las personas con discapacidad sensorial, todavía hay mucho por hacer para que eso sea posible. La función principal de los museos es la de transmitir el conocimiento a todos los ciudadanos y con este objetivo una nueva serie de dispositivos son ahora parte de numerosas exposiciones: videos, guías de audio o instalaciones. Si bien hay guías prácticas en relación con la descripción de audio para películas, la accesibilidad en los museos no se ha beneficiado de la misma atención. Incluso las empresas que producen la audio-descripción y han diseñado

encuestas para conocer las preferencias del usuario se han centrado en el material filmado, como podemos ver, por ejemplo, con CEIAF, SLL (Centro Especial de Integración audiovisual), publicado en Amadis'07 (2008).

La encuesta de donde vamos a analizar los datos ha sido contestada por personas con discapacidad visual que han asistido a las visitas a los museos que la (organización española de ciegos) ONCE ha organizado en Cataluña. Me gustaría agradecer a la institución y Anaïs García, responsable del área cultural, su apoyo y valiosa ayuda en la encuesta. El porcentaje de personas que han participado ha sido muy alto, porque los participantes han asistido a diversas visitas, tanto a los miembros de la asociación como los no miembros, puesto que las actividades están abiertas a todo el mundo.

Algunos datos cuantitativos de los estudios en la descripción de audio han descrito las normas o han dado consejos sobre la manera de transmitir la información: las estructuras sintácticas, vocabulario y otros, pero no tanto en el contenido. Diferentes instituciones: ITC (Independent Television Commission de Gran Bretaña, AENOR (Agencia Española de Normatividad) o IDA (Audio Descripción Internacional) en los Estados Unidos, se han centrado en el material filmado y cuando se habla de contenido mencionan principalmente que se debe evitar lo que es obvio y concentrarse en lo esencial. AENOR publicó en 2005 los requisitos para la audio-descripción y la elaboración de guías de audio (PNE 153020) Aquí están las indicaciones de cómo deben ser las descripciones.

"I. Deben utilizarse adjetivos concretos, sin imprecisiones, y las frases deben ser de construcción simple, utilizando la terminología específica de cada producción.

ii. El estilo debe ser fluido y sencillo, sin mencionar de lo que fácilmente se puede deducir, ni proporcionar información previa de lo que está por venir. No debe haber puntos de vista subjetivos, el tono debe ser apropiado para cada producción, la narración neutral y la dicción correcta. "(Apud Bassols, Santamaría 2009, 23) Las preguntas en nuestra encuesta se centran, básica-

mente, en el contenido de las descripciones de audio de los museos, es decir, qué tipo de información es relevante y útil (forma, proporción, color) y otros puntos específicos para las guías de audio.

## Análisis cuantitativo

Datos básicos.

### Género:

Masculino 44,44%

Femenino 56,56%

Edad: de 30 a 68 años

### Estudios:

A (primarios) 33,33 %

B (secundarios) 16,11 %

C (Universitarios) 50,00%

### Grado de visión:

B1 (ceguera completa) 70,10%

B2 (menos del 50% de visión) 29,90%

**Pregunta 1.** ¿Alguna vez ha utilizado audio-guías en los museos nacionales o extranjeros?

61,11% en los museos nacionales y extranjeros también

38% sólo museos nacionales.

**Pregunta 2.** ¿Visita los museos con regularidad?

A. una vez al año

B. 16% entre 3 y 5 veces al año

C. 7,78% Más de 5 veces al año, 5,56%

**Pregunta 3.** ¿Cree usted que existe la necesidad de una guía diferente para las personas ciegas de nacimiento y personas que han visto alguna vez en su vida?

Sí: 61,11%.

No: 38,89%.

**Pregunta 4.** En las descripciones de audio en general, ¿cree usted que los siguientes elementos están debidamente descritos? Sí, no, lo suficientemente.

*A-Forma:*

Sí (50,00%)

N (5,56%)

Suf. (44,44%)

*B-sentido del tacto:*

Sí (11,11%)

N (61,11%)

Suf. (27,78%),

*C-olores:*

Sí (77,78%)  
N (22,22%),  
Suf. (0,00%)

*D-sonidos:*

Sí (38,89%)  
N (55,56%)  
Suf. (5,56%)

*E-materiales:*

Sí (38,89%)  
N (50,00%)  
Suf. (11,11%)

*F-uso del objeto:*

Sí (61,11%)  
N (27,78%)  
Suf. (11,11%)

*G-medidas y proporciones:*

Sí (38,89%)  
N (61,11%)  
Suf. (0,00%)

**Pregunta 5.** Cuando tenemos las representaciones humanas, ¿hay suficiente descripción de las expresiones faciales y corporales?  
Sí: 27,78%,  
No: 22,22%  
Bastante 50,00%.

**Pregunta 6.** ¿Cree que es útil describir el color?  
Sí 100%

**Pregunta 7.** ¿La dicción fue adecuada? ¿Fue capaz de comprender la grabación?  
Sí 88,89%  
No, 5,56%  
Lo suficientemente 5,56%

**Pregunta 8.** Era el tono agradable?  
Sí 00%  
No 94,44  
suficientemente 5,56%

**Pregunta 9.** ¿Se le permitió tocar los objetos?  
Sí 11, 11%  
A veces 38,89%  
No 50,00%

**Pregunta 10.** ¿Crees que debería haber algún otro elemento que no se menciona aquí a tener en cuenta?  
No. 100%.

**Pregunta 11.** ¿Cree usted que hay información

superflua en las grabaciones?

No 88,89%  
Sí. 1,11%.

**Pregunta 12.** ¿Cuál es su evaluación general del servicio de audio-guías en los museos?  
Buena 88,89%  
aceptable 11,11%  
negativa 0,00%.

**Pregunta 13.** ¿Ha visitado el museo por su propia cuenta o con alguien sin discapacidad visual?  
Con una persona con discapacidad visual no 94,44%  
con una persona con discapacidad visual y no solo 5,56% 14.

**Pregunta 14** ¿Qué conceptos crees que son más difíciles para las personas ciegas de entender?

La medida de los objetos y el contexto.

**Pregunta 15.** ¿Ha sido capaz de elegir su lengua materna en las descripciones de audio?  
Si 30%  
No 70 %.

**Pregunta 16.** ¿Era accesible el dispositivo de audio-guía? ¿tenía botones para el volumen, para parar y reproducir que se distinguieran de forma táctil?

Sí 30%  
No 70 %.

## Interpretación de los datos

La descripción del perfil descrito por los datos básicos revela que el nivel de estudios de los participantes es principalmente secundaria y estudios universitarios, lo que coincide con el visitante en general interesado en los museos. La franja de edad de 30 a 68 años de edad también coincide con el público de las actividades de ocio organizadas.

La mayoría de los participantes tienen un daño muy grave de su visión: B1, que designa la ceguera completa, mientras que una minoría (B2) han perdido el 50% de su visión. Esa es la razón por la cual la mayoría de ellos van a las visitas con alguien sin problemas visuales. De las preguntas 1 a 3, se puede afirmar que la mayoría de ellos suelen

visitar los museos de 3 a 5 veces al año, en España y en el extranjero, y tienen, por lo tanto, una variedad de experiencias que hacen que su opinión esté muy bien informada. Las guías de audio a las que han tenido acceso no estaban adaptadas para personas con discapacidad visual ya que son sólo las que están disponibles para el público en general.

En cuanto al contenido, analizado en el problema de la descripción de los diferentes elementos que se formula en las preguntas 4 a 6, hay división de opiniones sobre su percepción respecto la forma, olores, el material y el uso de los objetos descritos. Sin embargo, cuando se trata del tacto, los sonidos y las proporciones, la mayoría de ellos piensan que estas características no están bien descritas o descritas con insuficiente detalle. La pregunta 6, sobre el color, es especialmente interesante ya que el 100% de los participantes respondió que es útil tener una descripción del color, ya que saben de las connotaciones que los colores tienen y en qué contextos es probable encontrarlos. No sólo los otros sentidos que no sean la vista completan la percepción de las cosas que las personas ciegas tienen del mundo, sino también su intelecto puede elaborar ideas muy complejas y sutiles que derivan de su pensamiento abstracto. Podemos darnos cuenta de ello a través de las experiencias personales, como la de Tracy Carcione, ciega desde que tenía dos: “He leído acerca de Picasso y Gauguin y Van Gogh, y he leído sobre las ánforas y los templos griegos y todas esas cosas [...] No habría llegado a la comprensión de la pintura sin las palabras que van con ellas.” ([www.artbeyondsight.org](http://www.artbeyondsight.org)).

De hecho, debemos tener claro quien es el destinatario de la información, porque muchas de las decisiones dependerán de las suposiciones que hacemos sobre ellos. Citaremos una idea interesante sobre la televisión que también se podría aplicar a otros medios de comunicación: “La gran variedad de niveles de conocimiento entre el público debe tenerse en cuenta. Algunos entenderán la televisión y el cine con toda claridad y estarán familiarizados con la terminología cinematográfica. Otros no tienen experiencia de los medios de comunicación y con-

sideraran al descriptor simplemente como un contador de historias. Para muchos, expresiones como plano medio, zum o travelling pueden no significar nada, pero es importante tratar de entender por qué un director ha elegido una técnica y no otra para filmar una secuencia en manera particular para una mejor comprensión del film.” ([www.ofcom.uk](http://www.ofcom.uk), introducción p. 4). De la misma manera, debemos considerar lo que la terminología técnica se debe utilizar de forma apropiada para describir los objetos y las imágenes en los museos.

Otro aspecto importante, a veces descuidado, es la calidad de la voz que narra la descripción. En la pregunta 6, sobre la dicción, las respuestas muestran su aprobación, pero en el número 7, sobre el tono, hay más descontento. Por lo tanto, debemos ser conscientes de que las personas ciegas tienen una sensibilidad especial hacia el tono de voz. En la encuesta que se ha mencionado anteriormente (p. 1), las personas ciegas se les pregunta sobre las preferencias sobre el sexo del hablante para la descripción de audio de diferentes tipos de película, pero el tono no se menciona.

En la pregunta 9, se trata una cuestión vital: la posibilidad de tocar los objetos. Sólo en casos excepcionales se permite a los participantes tocar los objetos expuestos, y eso produce una gran diferencia en la experiencia, ya que el sentido del tacto es fundamental para la comprensión de las personas con discapacidad visual. Hoy en día, hay una nueva propuesta en algunos museos llamada “la mirada táctil”, con exposiciones especialmente diseñadas para personas ciegas, que incluyen muchas experiencias a través del sentido del tacto. Esto va en la dirección correcta, como la posibilidad de tocar las pinturas en forma virtual que ahora está también disponible en algunos museos a través del relieve. Aunque hay mucho por hacer, también debemos admitir que muchas cosas han cambiado en los museos en los últimos años, como se lee en el texto “Buenas prácticas para la elaboración de guías multimedia accesibles para museos”: “un museo es un edificio antiguo donde no podía hablar, había que moverse con mucho cuidado y no se podía tocar nada” ([www.cesya.es](http://www.cesya.es)).

La pregunta 10 es una pregunta abierta donde han coincidido dos elementos mencionados en repetidas ocasiones: el contexto espacial y el contexto histórico. Aunque el contexto histórico se proporciona a menudo en las guías de audio (tal vez insuficientemente), el contexto espacial está totalmente descuidado. Las cosas no están en el medio de la nada, están rodeadas por otras cosas que determinan nuestra percepción en gran medida y, una vez más, la proporción, que muy a menudo se dan por sentada, también es información vital para nuestra comprensión del mundo. En la pregunta 11, descubrimos que toda la información proporcionada es bienvenida y, por tanto, la idea de decir sólo lo esencial, que se menciona repetidas veces en relación con las descripciones de audio de material filmado, no se aplicaría aquí. Esto significa que hay que tener en cuenta las directrices específicamente pensadas para la descripción de los objetos para audición sin imagen. La opinión sobre la evaluación general del servicio solicitado en la pregunta 12 se ha respondido de manera positiva. Es obvio por el resto de la encuesta que hay mucho margen de mejora, pero, por otro lado, esta respuesta pone de relieve el reconocimiento de las guías de audio como herramientas muy útiles para las personas con dificultades de visión, y también la generosidad de los encuestados.

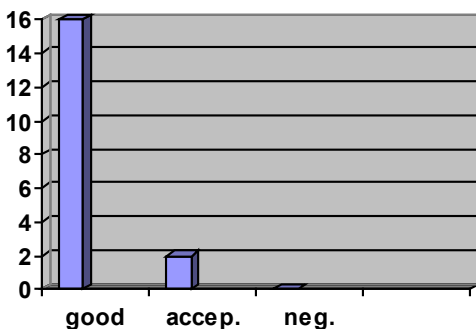


Figura 1. Valoración general. Fuente: elaboración propia.

La 13 es una pregunta abierta para discutir las dificultades especiales para personas ciegas en relación con los conceptos. Las respuestas han sido

básicamente tres: la expresión de las emociones, el contexto espacial y colores (en la pintura). Como una forma de explicación y resumen, varios de los participantes escribieron como respuesta: “lo que no puede ser tocado”, que a su vez nos recuerdan la importancia vital del sentido del tacto y toda la información que se puede derivar de él. La pregunta 15 es especialmente relevante en Cataluña, donde hay dos lenguas oficiales, español y catalán, y aunque hay algunos ejemplos de las descripciones de audio en catalán, muchos sólo pueden oírse en español.

La última pregunta de la encuesta, la número 16, apunta a un problema técnico de no menor importancia: el diseño del dispositivo que se utiliza como soporte para la descripción de audio. Ahora que disponemos de medios muy cómodos como mp3 y otros para escuchar los mensajes, hay que tener en cuenta que las personas ciegas necesitan ser capaces de sentir diferencias claras en los comandos con el fin de variar el volumen y ser capaces de detener y reproducir las grabaciones. Hubo división de experiencias y a la mitad de los participantes se les proporcionaron comandos táctiles y a la otra mitad no. Esta respuesta viene de la memoria de varias visitas, lo que significa que muchas guías de audio no tienen en cuenta este problema, después de haber sido diseñadas, como hemos dicho anteriormente, para las personas sin deficiencias en la vista.

## Conclusión

La mejora del servicio de audio-guía en los museos, teniendo en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad visual también puede ser de interés para muchos otros tipos de público: “los beneficios de la audio descripción son principalmente para personas con discapacidad visual, pero también es de utilidad para los telespectadores que tienen problemas visuales (personas mayores) y debido a su uso didáctico, para el público en general” (Navarro, López 2002, 6) La accesibilidad es un derecho, y también debe ser la premisa para el diseño y no sólo un complemento para hacer la cultura más accesible a un mayor número de personas. Esta es la opinión que proviene de

la idea del diseño universal, que comenzó en la Universidad de Carolina del Norte y se ha extendido desde 1997. Como Fernando Alonso señala “la importancia y la necesidad de aumentar el nivel de accesibilidad (física, cognitiva, sensorial), de lugares, productos y servicios no se deriva de una sola causa principal de gran alcance, sino de la combinación de motivos que se condensan en cuatro argumentos: el ético-político (no discriminación), la normativa legal (que exige la ley), demográficos (mayor número de personas que se benefician de ella) y económico (rentabilidad social)” (2007, 28).

En España, el “Decálogo de León (León Decálogo), resultado de la Conferencia Europea de Accesibilidad y Diseño Universal (2008), ha sido aceptado por el Estado como una guía para las políticas de accesibilidad y ha alentado, entre otras actividades, la publicación de obras sobre el tema. En Guías accesibles multimedia: El Museo para todos (2008), podemos leer acerca de Flexiguía, una empresa que produce las guías de los museos y que han añadido nuevos elementos: un dispositivo que conoce la ubicación de los visitantes por medio de rayos infrarrojos y que sincroniza las pantallas audiovisuales por medio de un código de tiempo para la descripción de audio (p. 23). Además, el proyecto GVAM (guía virtual accesible para museos) llevada a cabo por CESyA, Dos de Mayo producciones, de la Universidad Carlos III y la CNSE, es un esfuerzo por diseñar soluciones tecnológicas para hacer los museos accesibles a todos.

El objetivo del estudio fue proporcionar información, entre otras cosas, sobre el contenido de las guías, ya que no se ha hablado mucho sobre

el tipo de conocimiento que hacen accesible. La combinación de preguntas cerradas y abiertas ha ayudado a hacer el estudio fiable porque cuando al interpretar una encuesta existe el peligro de derivar razones sin base sólida: “La gran mayoría de los datos de la encuesta no provienen de la investigación experimental, sino de lo que se denomina la investigación correlacional. En la investigación correlacional, las variables no se ven afectadas (o manipuladas). Las variables se miden y las relaciones o asociaciones entre las variables (correlaciones) se exploradas. Como resultado, los datos de correlación no pueden demostrar de manera concluyente” (Oficina de Queensland de Investigaciones Económicas y Estadística, 2001). Es decir, no se ofrece un entorno experimental para el estudio en el que se hayan diseñado situaciones muy controladas y se vea la respuesta, por lo tanto, hay que tener cuidado con la interpretación de la información recogida. En este contexto, las preguntas abiertas eliminan la ambigüedad y explican otras respuestas.

La idea de la “visión táctil” en exposiciones diseñadas para los visitantes invidentes ha sido satisfactoria en los museos donde se ha llevado a cabo, pero requiere una configuración específica, mientras que las adaptaciones de las audio-guías, que ahora tenemos en mayoría de los museos, las convertirían, con sólo algunos cambios menores, en accesibles para personas con discapacidad visual. Los puntos principales que se deducen de la encuesta son pues que las guías de audio deben incluir la descripción del color, forma y proporción, y añadir algunas explicaciones técnicas que ayuden al visitante respecto al significado de los elementos formales en una obra de arte.

## Referencias

- ALONSO, F. (2007) "ALGO MÁS QUE SUPRIMIR BARRERAS: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal". TRANS, n. II, pp.15-30.
- BASSOLS, M. & SANTAMARIA, L. (2009). *L AUDIODESCRIPCIÓ EN CATALÀ*. BELLATERRA: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions: Barcelona.
- "COMMON ERRORS IN THE INTERPRETATION OF SURVEY DATA" (2011) THE STATE OF QUEENSLAND, OFFICER OF ECONOMIC AND STATISTICAL RESEARCH, QUEENSLAND TREASURY.
- HERNÁNDEZ, M. & MONTES, E. (2002). "ACCESIBILIDAD DE LA CULTURA VISUAL: límites y perspectivas", *Integración: Revista sobre Ceguera y Deficiencia visual*, 40, 21-28. <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.6-6151/accesibilidad.doc>
- HIDALGO, M. (2007) "LAS PREFERENCIAS DE LOS USUARIOS DE AUDIODESCRIPCIONES", IN RUÍZ & UTRAY, 95-105.
- ITC GUIDANCE ON STANDARDS FOR AUDIO DESCRIPTION (2000): [http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc\\_publications/codes\\_guidance/audio\\_description/index.asp.html](http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/index.asp.html)
- RUÍZ, B. & PAJARES, J.L. & MORENO, L. & GÁLVEZ, M. C. & SOLANO, J. (2008) GUÍAS MULTIMEDIA ACCESSIBLES: El museo para todos. Real patronato sobre discapacidad: Madrid.
- RUÍZ, B. & PAJARES, J.L. & MORENO, L. & GÁLVEZ, M. C. & UTRAY, F. "BUENAS PRÁCTICAS PARA LA ELABORACIÓN DE GUÍAS MULTIMEDIA ACCESSIBLES PARA MUSEOS". [HTTP://WWW.cesya.es](http://www.cesya.es).
- RUÍZ, B. & UTRAY, F. (COORD.) (2007) *ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD: AMADIS '06*, Real Patronato sobre Discapacidad: Madrid.
- "TRACY CARCIONE, BLIND MUSEUM VISITOR". [HTTP://WWW.artbeyondsight.org](http://www.artbeyondsight.org).



**Communicating Conflicting Histories**  
La comunicación de historias contradictorias  
**DARKO BABIC | ŽELJKA MIKLOŠEVI**



# Communicating Conflicting Histories

## La comunicación de historias contradictorias

**DARKO BABIC | ŽELJKA MIKLOŠEVI**

Darko Babic. University of Zagreb  
dbabic@ffzg.hr

Željka Mikloševi. University of Zagreb  
zmiklose@ffzg.hr

*Recepción del artículo: 19-03-2016. Aceptación de su publicación: 12-10-2016*

**ABSTRACT.** Once modernist approach to history started to be contested, primarily by historians themselves, an opportunity arose for museum communication of prismatic, multi-perspective narratives which form a close relationship to people and, moreover, come from people. Communicative memory started to be presented in museums together with “objective” cultural memory. However, juxtapositions of communicative and cultural memory inevitably give birth to oppositions, especially in the case of traumatic experiences such as those resulting from war. The aim of the paper is to analyse the ways in which material culture and memorial sites can trigger contradictory memories and a range of different feelings, and to investigate institutional communication of shared and contested historical narratives in Croatia. The theoretical explication is followed by example thematically related to cultural and communicative memory of the Second World War in Croatia, more precisely the Jasenovac Memorial Site/Museum (ex-concentration camp) and changes it witnessed over a half of century due to different political or museological perspectives. The paper also explores, on the one hand, the degree to which communicative memory can be subjected to institutionalization and on the other hand a possibility of making museums and heritage sites polemic platforms which could contribute to reconciliation and recognition of differences.

**KEYWORDS:** conflicting histories, memorial site, museum communication, difficult heritage

**RESUMEN.** Una vez acercamiento modernista a la historia comenzó a ser impugnada, principalmente por los propios historiadores, surgió una oportunidad para la comunicación Museo de las narrativas prismáticas, con perspectivas múltiples que forman una estrecha relación con las personas y, por otra parte, vienen de personas. La memoria comunicativa comenzó a ser presentado en los museos, junto con la memoria cultural “objetivo”. Sin embargo, yuxtaposiciones de la memoria comunicativa y cultural, inevitablemente, dan a luz a oposiciones, especialmente en el caso de las experiencias traumáticas, como las que resultan de la guerra. El objetivo de este trabajo es analizar las formas en que la cultura material y el memorial sitios pueden desencadenar recuerdos contradictorios y una gama de diferentes sentimientos, y para investigar la comunicación institucional de las narrativas históricas compartidas y controvertidas en Croacia. La explicación teórica es seguida por ejemplo por temas relacionados con la memoria cultural y comunicativa de la Segunda Guerra Mundial en Croacia, más precisa será la Jasenovac Memorial Sitio/Museo (ex-campo de concentración) y la cambia testigo de más de la mitad del siglo, debido a las diferentes políticas o perspectivas museológicas. El documento también analiza, por un lado, el grado en que la memoria comunicativa puede ser sometido a la institucionalización y por otra parte la posibilidad de hacer museos y sitios patrimoniales plataformas polémicos que podrían contribuir a la reconciliación y el reconocimiento de las diferencias.

**PALABRAS CLAVE:** historias contradictorias, sitio conmemorativo, comunicación de museo, patrimonio difícil.

## Introduction

We constantly surround ourselves with artefacts, those we use in our everyday life and activities, those that have lost their functional role and are kept for the sake of memory or those that never had any other use but to act as reminders of something or someone. The relevance of these artefacts in the lives of people is different from person to person, but the reason of their existence is the same – they are with us because we either use them or possess them (Boudriallard, 1996). According to Boudriillard, utensils refer people to the world, whereas objects which are abstracted from their function are brought into relationship with the subject and are thus possessed. Possession of objects speaks of a relationship that goes beyond the practical spheres of life and enters the private definitions and determinations of a person. Objects, devoid of any function or completely abstracted from their use, take on a strictly subjective status. They become time travellers which connect our present with our past. The awareness of ourselves as beings, and as accumulations of acquired experiences and lived moments, is formed exactly through retrospection and insight into our own history. We possess artefact to make us believe that the past is equally real as the present (Lowenthal, 1996). Aware that memories disappear easily, we materialize them in objects that are on the one hand expression of memory and on the other hand act to induce memory.

Similarly, museums as public institutions establish the link with the past by converging three paths to it – by way of material culture, history and personal memory. This paper presents the way in which the Jasenovac Memorial Museum in Croatia has been dealing with a politically and historically sensitive topic of war crimes during the Second World War and the manner in which it has represented painful past events through artefacts, used and possessed, and people's stories by embracing both personal and institutional approaches to the topic.

## Changing museum paradigms

The emergence of public museums that we know today is to a large degree determined by the ap-

proach of the Western society to the past. Modern age, as the period which gave birth to a large number of museums, was characterized by several things among which the following three are important in respect to the development of museum presentation regarding historical narratives: the process of industrialization and urbanization (Walsh, 1992), the development of historical disciplines (Bennett, 2004) and the formation of new states which used the past to build national identity and justify it through the illumination of the past (Nora, 1989; Shelton, 2006).

Traditional communities based on memory started disappearing in the Western world with industrialization. According to Nora, peasantry, the quintessential repository of collective memory disappeared with the birth of the city and in the course of its impact on rural life. A changed the way of life, braking off with tradition and personal heritage released the past from its dependence on experience replacing it with a process of social construction of history. The collapse of memory is congruent with the emergence of museums and similar institutions which became places of memory, or more precisely history, because there were no longer real environments of memory (Nora, 1989). With displays of historical traces and mediation of distant periods of human life, museums helped history become an institutionalized and authoritative discourse (Walsh, 1992).

The development of historical disciplines played a major role in the formation of methods in which the past come to be represented in museums. According to Bennett, there were two crucial things in that development. The first one was the positioning of artefacts into a calibrated past seen as a series of interconnected sequential events. The second one was the development of techniques for reading artefacts as traces of human existence and life which started speaking the scientific language of the disciplines that researched them (Bennett, 2004). Establishing a realm of artefacts that related to time before written records was first accomplished by archaeology. It gave artefacts historical interpretation and made them sources of knowledge about ear-

lier ways of human life. The following step comprised the construction of basic principles for deciphering the past which developed in the early 18th century into a systematic method for reading the past on the basis of the physical feature of material remains and were the predecessors of the comparative method. In the second part of the 19th century typological principles of archaeology led to the similar development in other historical sciences. History came to be supported by material proofs in addition to written records.

These developments were closely connected to the creation of nation states and the role history played in constructing national narratives.

During the modern period, history as a discipline mostly dealt with kings, ministers, battles, and treaties, with nation-states and their mutual relations (Beier-de Haan, 2006: 186). It came to be understood as national history which tried to establish continuity of a nation by rooting it in the past and showing progress that projected into the future.

Consequently, museums as public institutions were a suitable medium for conveying construed historical messages through material culture in a similar linear narration. Introducing the linear sequencing of development stages, disciplines that dealt with material culture appropriated historical methodology.

“the raw material of history, which presented itself in the form of dispersed events — decisions, accidents, initiatives, discoveries; the material, which, through analysis, had to be rearranged, reduced, effaced in order to reveal the continuity of events” (Foucault, 2004:9)

With a clearly defined role in the museum as researchers of material culture, history curators assumed the role of scientists who organized displays and shaped the historical knowledge with taxonomy that reflected great historical narratives (Hooper-Greenhill, 1992; Bennet, 1995). Objects were the source of meaning and knowledge which could be acquired through perception. Using their sense of sight and moving in a

linear way along the museum space, visitors were supposed to enter into a dialogue with museum objects and acquire knowledge by the immediacy of the experience, contemplation (Hooper-Greenhill, 2007: 191). Such a process strictly divided curators as knowledge producers from visitors who came to museum to learn about the past.

Curatorial profession that was taking shape ever since the emergence of the public museum has therefore been based on what has been assumed to lie at the heart of the museum work – the collection of artefacts, their care, research and display.

However, during the 1980s, and especially in the 1990s, there was a paradigmatic shift in museums. Museums adopted more responsive attitude to their audiences and became aware that their visitors were not one homogenous group of people but a number of individuals who bring into the museum their own cultural and historical backgrounds, reasons and motivations for visits and different expectations of the museums (Hooper-Greenhill, 1994; Falk and Dierking, 2000; Lang, Reeve and Woollard, 2006). In addition, the museum has become aware of a myriad of possible interpretations opposing the strong linear narrative which allows space for only one point of view, though it is still rather gladly accepted in the museum world. A one-way communication has been replaced with interactive relationship with the visitors who get increasingly included in the production of meaning rather than being at the end point of the production process (Witcomb, 2003; Simon, 2010). Interpretation, and by that it is meant different levels and sources of interpretation, has been stressed as important segment of museum communication. It often remains unarticulated and taken for granted that museum objects are not only museum objects but stories behind them. However, this fact matters a lot if the museum is to have some real and powerful impact on the lives of those who use them (Weil, 1990; Watson, 2007).

### **De-materializing the museum**

Alongside the museological changes, the last thirty years have witnessed changes in topics re-

searched by historians and a shift from presentations of “grand narrative” to cultural history and micro history with an alteration of focus “from facts to contexts and emotions...in which the scientific analysis of sources is accompanied by inspiration, empathy and understanding” (Beierde Haan, 2006: 186). A myriad of small histories, historical narratives which emerged in the post-modern condition, took the authority away from the once monolithic and universal discipline. This has made those working in the museum take a different standpoint in their efforts to represent the past. Questions which have arisen in the process include: To whom does the past belong? If there is no more one history, which history should be presented in the museum? Do museums hold the right to maintain authoritative voice since the knowledge is scientifically based? In history museums such dilemmas were eased by broadening the range of topics which have included everyday themes, experiences and individual memories alongside the curatorial, professional stories. These broadened perspective of history opened space for new ways of approaching the past.

The social role of the museum as a place of memory, or rather mnemonic place, arose from a need for social remembering. It was deliberately created to serve this purpose because the natural process of remembering stopped occurring. Memory has been sustained in museums through display of material witnesses which helped create a story about the past that is repeatedly conveyed to museum visitors. However, those museum stories which are taken over or appropriated by visitors and deposited in their own memory storages to various extents and in individual ways are nothing more than sorted historical traces. True memory is not construed, voluntary, deliberate or individual. It is anchored in gestures, habitual activities, in ingrained memories and is primarily a social activity in that it gets transmitted across a community by personal contact and communication (Assmann, 2008). For Assmann communication is a crucial point in his theory that broke up the concept of collective memory into

communicative and cultural memory. Assmann sees two ways of remembering things. Cultural memory, which needs symbols as reminders of places, people and events, can be representative of the museum. Such memory is institutionalized and dependent on myths and history and has its specialists (curators in museums, teachers in schools, priests in churches...).

Communicative memory is, on the other hand, non-institutional form of remembrance. It is not created by professionals, formalized and embodied in any physical symbols. It lives in everyday interaction and for this reason it reaches no farther back than eighty years (Assmann, 2008: 111). This short life of the communicative memory, dependent on the durability of social bonds, is yet another reason why collecting testimonies has assumed an increasingly important role in museums. Research of micro-history in museums invited inclusion of people’s stories which museums consider relevant to their thematic framework, especially if they are connected to people, things or events from the past. With every day that the past grows distant and live witnesses grow older archives of testimonies have to get richer in order to capture past events from those who witnessed them.

### **(In)tangible Heritage of Jasenovac**

New museological and historical approaches to exhibiting events related to the Second World War in Croatia have also been adopted by the curatorial team of the Jasenovac Memorial Museum. However, during the last 48 years, the museum and the entire memorial site went through changes that included both their institutional functions, primarily exhibiting material remains that witnessed to the horrendous events taking place on the site, and its place in the collective memory of Croatian citizens as well as people living in the former Yugoslav republics. Before dealing with the museum and the ways of its communication of histories through material witnesses, it is necessary to place it in a historical context of both the WWII events in question and their institutionalization.

Jasenovac Memorial Site was conceived as place for paying respect to the victims of the war crimes committed by the Ustasha organization and condemning the atrocities that happened on the site and generally during the Second World War.

The Croatian Revolutionary Organization known as the Ustasha was founded in emigration in the 1930s where their political strength gradually rose until the collapse of the Kingdom of Yugoslavia in April 1941. They created and ruled the Independent State of Croatia (NDH) from April 1941 to May 1945. Closely collaborating with the Nazis and highly dependant on the politics of Mussolini and Hitler, the NDH ruled their newly formed country following fascist's ideology that supported and enforced discrimination against certain religious, national, ethnic and political groups which were assembled, transited and killed in about thirty German, Italian and Ustasha camps that existed during WWII in what was then the Independent State of Croatia.

The Jasenovac concentration camp was set up in August 1941 and it consisted of five camp units (Camp I (Krapje), Camp II (Bro ıce), Camp III (Brickworks) in Jasenovac, Camp IV (Tannery) and Camp V (Stara Gradiška).

The area of the village of Jasenovac was suitable for the foundation of a war camp for two reasons. It was a wide, lever area, easy to oversee, difficult to attack and largely inaccessible due to flooding from the Rivers of Sava, Una and Veliki Strug, and the vicinity of Lonjsko Polje and Mokro Polje marshlands. Such geographical conditions made it almost impossible to escape from the camp. The second reason served well to justify the existence of a camp in Jasenovac and to hide its true purpose. The fact that the village contained industrial plants (a chain shop, sawmill, brickworks, mill and electricity generator) and that the whole area was rich in raw materials was claimed to be useful and appropriate for further production. The camp was thus proclaimed a labour camp while at the same time existing as a death camp. Jasenovac Concentration Camp was in operation for the longest period and in terms of prisoner numbers and surface area was the largest Ustasha camp in Croa-

tia. The largest numbers of victims were Serbian, Jewish and Roma people, than Croatian antifascists and Muslim people.

Immediately before German capitulation the Ustasha shelled, burned and destroyed the concentration camp in Jasenovac. In the last days of their rule, in April 1945, ninety-five people managed to escape from the camp and save their lives.

The remains of the destroyed camp buildings were allowed to be taken away by the partisans for rebuilding the houses of the people living in Jasenovac and the neighbouring villages. The camp location became completely overgrown with weeds and shrubbery and almost completely vanished. After the war, in 1945, Croatia became a constitutive state of the Social Federal Republic of Yugoslavia. Fascism was defeated and there was a need to mark the sites which could openly speak about the WWII terrors.

In the late 1950s it was discovered that the site contained traces of barracks and other buildings (foundations and parts of the walls) which enticed protective measures and decisions to build a memorial site. A concrete monument reminiscent of a flower was built as the centre of the site (designed by architect Bogdan Bogdanovi ) (Fig. 1) The locations of the camp buildings were marked by hollows in the ground in the shape of shallow, inverse pyramids, and the graves and torture sites by shallow cones of packed earth (Fig. 2). The memorial was officially unveiled on 4 July 1966 and 22 April has been commemorated on the site in honour of the survivors.



Figure 1



Figure 2

### Jasenovac Memorial Museum - communicating conflicting histories

The Jasenovac Memorial Site & Museum was opened in 1968 close to the original site of former Camp III (Brickworks). Since that time there has been three permanent exhibitions mounted in the building. They exhibited three dimensional artefacts unearthed from only a few out more than 150 mass graves in Jasenovac and its vicinity, photographs of the camp and people during the war and documents about the NDH. The first group of objects presents utensils, artefacts which camp internees used every day (clothes, cups, cutlery, shaving kits, combs, personal amulets...). If similar artefacts were exhibited in any other museums, they would not be so interesting to watch since they do not attract attention with their special, beautiful or exotic features. They are interesting and powerful precisely because they are authentic material in relation to the event.

On the other hand, there are objects which represent a mass of material that formed the language of a particular moment in history in a particular place - Croatia in the period between 1941 and 1945. They include documents related to the NDH government such as referral papers, memoranda on deportations, notices of executions, orders for the registration or forced removals of certain nationalities, camp office inventory etc. These objects are intrinsic signs of the Ustasha regime and function as the regime's footprints that help the museum convey a clear message about the discriminatory and fascist ideology.

Another set of objects in connection to Jase-

novac includes weapons used to kill prisoners - knives and hammers - which attest to a close proximity of executioners to their victims and bring to mind horrid ways in which people were killed.

They are all concrete, materialized units of a historical period. Although the museum material shown in the exhibitions was more or less the same, display approaches show different historical and museological discourses that have been subjected together with the memorial site in general to various understandings in the last 43 years.

The first display from 1968 featured personal artefacts recovered from mass graves or during design of the memorial site. They were placed in free standing glass showcases whereas the documents on NDH (texts and photographs) were shown in wall showcases arranged like a frieze. These also contained murder weapons displayed behind mock prison bars. The two-level model of the arrangement divided the material into the world of the victims and of the perpetrators of the crimes. Labels explaining certain exhibits, functioning of the Jasenovac camp and the creation of NDH were meant to give visitors insight into the period and the fascist state which committed crimes against humanity. The personal objects were assembled together according to their function, following the museum taxonomic principles. Contextualized only with thematic labels about the predominant ideology of the time these objects were supposed to speak for themselves. The second exhibition space was designed as a small cinema which showed documentary films, most frequently *Gospel of Evil* directed by Gojko Kastratovi and *Jasenovac 1945*, by Bogdan Žiži.

The second display was set up in 1988 after a member of the delegation from the Serbian Academy of Arts and Science that visited Jasenovac in October 1985 expressed his dissatisfaction, saying, "as recorded in the minutes of 13 October 1985, that the 'exhibition did not feature some first-class documents'" (Jović, 2006: 295). Alteration of the permanent exhibition commenced immediately. The first class documents in question were photographs of fascist killings and

the killed people in Jasenovac but also in other camps. They were included in the display, also in a form of a frieze above the row of documents. Class showcases with personal objects remained part of the display so the arrangement of the exhibition changed only in regard to the content. By showing photographs and illustrating in that way what happened to people in Jasenovac the display came closer to the victims but it also made a stronger impact on the visitor who could be more aware of the fate of the victims. The film showed in the screening room was *Blood and Ashes of Jasenovac* directed by Lordan Zafranovi in 1984.

Examination of the connection between the mentioned material traces (personal objects, murder weapons and documents) shown at the first exhibition point to a spatial and contextual division between the documents and murder weapons, which make one set of objects with a metonymic relationship to the political regime during the war years, and the personal objects as another set which establishes the same relationship to the camp and the internees. As long as they survive physically they function as metonymy to both the perpetrators and victims of the war crimes, that is, to what happened in Jasenovac. As such, they are strong reminders of the events and, in Leach's terms, they act as a sign, an intrinsic part of the crimes in Jasenovac. The display model in which the utensils used by camp internees came to stand for the victims of the crime in general belongs to the representational language of the museum which relies almost exclusively on material statements in an abstract form and conveying a message. By adding a new element – graphic scenes of suffering and killings that had occurred not only in Jasenovac but in other war camps - the second exhibition de-localized the narrative of Jasenovac and elevated it to another level. It became a symbol of violence and threat, a metaphor for a need of continued fights against the enemies. The first two exhibitions thus correspond more to a museological rhetoric that is rooted in the narrative of the modern museum and which stressed the construction of national identity and its legitimization of the present through the past.

The third, and the most recent, exhibition with its new and post-modern concept was opened in 2006 after the building and the site, damaged in the Croatian War of Independence (1991-1995), had been renovated. The creators of the new exhibition decided to redesign the space architecturally and to use both halls as galleries. In a shape of a dark irregular labyrinth the inner space of the memorial museum contains museum and archival material presented in different media: photographic prints and documents, glass cabinet displays, digital photographs showed on screens, maps, charts and audio-visual presentations of survivors' testimonies. Wanting to give more information to museum visitors the curators have created a database with 65 topics chronologically and thematically ordered and explained. The database can be accessed on computers placed within the exhibition. The entire concept is based on the wish to allow individual victims to speak and in that way give them a dignified presentation. What has been emphasized in that respect as the most important part of the exhibition is the list of names of the people who died or were killed in the Jasenovac camp with the date of birth and nationality.

Similarly, to the metonymic principles of the first exhibition, the historical and political segment is spatially detached from the segment that explores the individual. One gallery presents the topics relating to the Ustasha regime (foundation of the Independent State of Croatia and its connection with the Third Reich, the establishment and operation of the Jasenovac concentration camp, genocide, holocaust and acts of terror committed against members of ethnic, religious or national groups, or those considered "undesirable") with material traces of the regime which include the murder weapons and shackles as artefacts which illustrate power, aggression and dehumanization and, in effect, death. No matter how this may sound ironic, the other gallery is dedicated to life in that is shows life in the camp, everyday objects used by the victims (belonging to the killed and alive) and the oral histories of the survived victims.

Ever since it opened in 2006, the third exhibition has caused controversies and discussions in

the public arena among various interested parties, mostly those religious and national groups that were most fiercely treated by the Ustasha. Some of the objections to the new way of representing the painful historical event were remarks that the museum presents only holocaust and not genocide of Serbs and that the individualization of victims undermines the seriousness of the Ustasha crimes. The new concept is said to offer a distorted image of the Jasenovac camp and that it annihilates the true reasons for the killings. The president of the Serbian National Council in Croatia, Milorad Pupovac stressed that the removal of the artefacts which show the Jasenovac camp as part of the official genocide motivated politics of the Independent State of Croatia towards Serbs and other nationalities of different standpoints was very dangerous (“Jasenovac opet posva ao”, 2006). Furthermore, the Jewish Community in Zagreb claims that the exhibition does not present the entire truth about Jasenovac, the atrocities and sufferings of the victims and that it waters down the truth about the Ustasha regime which insults the victims and their ancestors (“Postavom muzeja jasenova ki”, 2010).

Such claims do not further elaborate on the problem and those who oppose the exhibition do not state any other possible alternative. However, they clearly show considerable dissatisfaction with the contemporary museological methodology.

These objections seem to indicate that the new trends in museum communication of the past have not yet been readily accepted, especially in such a sensitive case as Jasenovac and that the representatives of the communities to which the greatest number of victims belonged require a more pronounced manifestation of war atrocities in institutions of collective memory.

It is difficult to determine why this is the case. It might be that part of criticism is a consequential reaction to excessive expressions of nationalism and display of Ustasha insignia by individual extremist rightists in the 1990s as well as attempts by the Croatian administration to wipe Jasenovac from collective memory in Croatia.

Whatever the reasons for disapproval might be, these debates pose a question on the role of the museum, or, in this case the Jasenovac Memorial Museum, in society. How should it represent war topics without renouncing research and attempting to make unbiased interpretations? More importantly, what should be the message stemming from the interpretation and to whom should it be directed?

In order to answer to this question, the concept that favours individual approach to victims should be explained in more detail.

In contrast to the previous two exhibitions contextualization of the personal objects of the camp internees has been made through the environment of individual, communicative memory the victims had of the life and happenings in the camp. Videotaped interviews showing human faces with sadness, fear, tears and smiles provided directness and immediacy of human experience. This is emphasized in the space of the museum by placing screens in small nooks of the labyrinth which bring the visitor into more intimate contact with the narrator. Although it might be said that the interviews were curated, as much as the rest of the exhibition, they still introduce the voices and faces of real people. No matter how much a person’s “performance”, i.e. interview, “becomes like an artefact when it has been photographed, recorded...” (Kirshenblatt - Gimblet, 1991: 420) and consequently becomes part of cultural memory, the video still makes it possible to present events through the eyes and mind of the person who really experienced them. The museum has adopted a model of a personal relationship with objects used and possessed and cherished by people in the camp either to assure themselves that the better future would come or as reminders of a horrendous event by those who survived the terror. It provided a situation where the objects act almost as the validation of not only personal narratives that are displayed in the museum but as bearing out the truth of what happened to all those killed in the camp. Showing living people and syntagmatically relating it to the personal

objects attempts to create the simultaneously existing presence and absence of people who were killed by the Ustasha. Playing with the notions of individual and collective memories, the exhibition uses objects and stories to make visitors aware of the absence of someone within their knowledge or assumption of the pre-existence of the absent people, the victims. The past presence and the present absence of the internees are condensed in the exhibited objects and space – the materiality of the objects, the oral histories and evocative spatial design construct a sense of the victims whose absence becomes relevant not only to their family and friends, but to museum visitors in general. Furthermore, video presentations add another sort of experience to the interaction that occurs in the museum and can be a way to better relate objects and people to the past and to memory. Audiences interact more effectively with objects on display if they are able to make a personal connection to them. Integrating oral history into exhibition brings objects to life. Being able to relate to an exhibit or story is an important way in which the audience can become involved in historical events and their consequences, and oral histories can open that door of communication. As it has been stated several times by the director of the Jasenovac memorial site, Nataša Jović, the basic function of the Jasenovac Museum is education and prevention of mass crimes against humanity. The mission statement of the museum is thus primarily to make visitors relate to the victims, evoke in them both respect and compassion, but also a powerful, critical attitude towards crime and violence in general so that such things never happen again (Fig 3). Strongly pacifist motivation, together with a serious historic research is what lies at the heart of this museum, just as the architect of the memorial said in his book when he described the Flower: “a melancholic concrete lotus flower not only stops bad thoughts from both sides, it also provides catharsis: it has insulted no one, threatened no one, desired no revenge, and yet never hidden the truth” (Bogdanović, 2000).



Figure 3

## Conclusion

Commemorating warfare can be a sensitive topic to many social and national groups and can easily bring contradictions to the fore. Memorial museums as public spaces are regarded as cultural representation that is socially produced. As such they have a significant role in society in that they shape not only knowledge about the past in their exhibition but also the consciousness of their visitors. The power of museum objects and the narratives that are created around them can make a considerable impact on communities whose understanding of the past, and especially the sentiments about the past differ. The Jasenovac exhibition recognized the literal meaning of the objects, spaces and practices (the functioning of the fascist state, existence of war camps and the life in them) as the precondition of their secondary, figurative meaning (death of the internees and the significance and consequences such events can have in the present and the future) and merged the two by creating both a museum and a memorial in order to create a metaphor of progress from contextually defined to referential meaning. That is, with this exhibition Jasenovac memorial site created a public space which can function both as a commemorative, sacral place for paying homage and respect to war victims and a secular place of learning which can offer stimuli for thinking about the absurdity of warfare and insights into tragic historic stories that should never be forgotten and ignored. This memorial museum should be a place which can contribute to the formation of a new and better man.

## References

- ASSMANN, J. (2008). COMMUNICATIVE AND CULTURAL MEMORY. IN A. ERLI, A. NÜNNING AND S. YOUNG (EDS.), *CULTURAL MEMORY STUDIES - AN INTERNATIONAL AND INTERDISCIPLINARY HANDBOOK* (PP. 109-118). BERLIN, NEW YORK: Walter de Gruyter.
- BEIER-DE HAAN, R. (2006). RE-STAGING HISTORIES AND IDENTITIES. IN S. MACDONALD (ED.), *A COMPANION TO MUSEUM STUDIES* (PP. 186-197). MALDEN, OXFORD: Blackwell Publishing.
- BENNETT, T. (2004). *PAST BEYOND MEMORY*. LONDON: Routledge.
- BENNETT, T. (1995). *THE BIRTH OF THE MUSEUM - HISTORY, THEORY, POLITICS*. LONDON, NEW YORK: Routledge.
- BOGDANOVIĆ, B. (2001). UKLETI NEIMAR (CURSED ARCHITECT). SPLIT: Feral Tribune.
- BOUDRILLARD, J. (1996). *SYSTEM OF OBJECTS*. LONDON, NEW YORK: Verso.
- CHEW, R. (2002). COLLECTED STORIES: The Rise of Oral History in Museum Exhibitions. *Museum News*, November/December, Vol. 81, No 6, 30-37.
- FALK, J. H., & DIERKING, L. D. (2000). *LEARNING FROM MUSEUMS: VISITORS EXPERIENCES AND THE MAKING OF MEANING*. Plymouth: AltaMira Press.
- FOUCAULT, M. (2004). *THE ARCHEOLOGY OF KNOWLEDGE*. LONDON: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *MUSEUMS AND EDUCATION*. LONDON, NEW YORK: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *MUSEUMS AND THEIR VISITORS*. LONDON, NEW YORK: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992). *MUSEUMS AND THE SHAPING OF KNOWLEDGE*. LONDON, NEW YORK: Routledge.
- KIRSHENBLATT-GIMBLET, B. (1991). OBJECTS OF ETHNOGRAPHY. IN I. KARP AND S. D. LEVINE (EDS.) *EXHIBITING CULTURES: The Poetics and Politics of Museum Display* (PP. 386-443). Washington, London: Smithsonian Institution Press.
- JASENOVAC OPET POSVA AO ŽIVE ZBOG MRTVIH. (2006). RETRIEVED FROM [HTTP://WWW.JUTARNJI.HR/JASENOVAC-OPET-POSVADAO-ZIVE-ZBOG-MRTVIH/11471/](http://www.jutarnji.hr/jasenovac-opet-posvadao-zive-zbog-mrtvih/11471/)
- JOVIĆ, N. (2006). JASENOVAC MEMORIAL MUSEUM'S PERMANENT EXHIBITION - THE VICTIM AS AN INDIVIDUAL. *REVIEW OF CROATIAN HISTORY*, VOL. 2, NO.1, 295-299. (TRANSLATED BY EDWARD BOSNAR).
- LANG, C., REEVE J., & WOOLLARD V. (EDS.). (2006). *THE RESPONSIVE MUSEUM WORKING WITH AUDIENCES IN THE TWENTY-FIRST CENTURY*. ALDERSHOT, BURLINGTON: Ashgate.
- LOWENTHAL, D. (1986). *PAST IS A FOREIGN COUNTRY*. CAMBRIDGE: Cambridge University Press.
- NORA, P. (1989). BETWEEN MEMORY AND HISTORY: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory, 7-24.
- POSTAVOM MUZEJA JASENOVA KI ZLO INI SU ZAMAGLJENI (2010). RETRIEVED FROM [HTTP://WWW.TPORTAL.HR/VIJESTI/HRVATSKA/64095/POSTAVOM-MUZEJA-JASENOVACKI-ZLOCINI-SU-ZAMAGLJENI.HTML](http://www.tportal.hr/vijesti/hrvatska/64095/Postavom-muzeja-jasenovacki-zlocini-su-zamagljeni.html)
- SIMON, N. (2010). *THE PARTICIPATORY MUSEUM*. SANTA CRUZ: Museum 2.0. [Digital Edition]. Retrieved from <http://www.participatorymuseum.org/read/>
- SHELTON, A. A. (2006) *MUSEUMS AND ANTHROPOLOGIES: Practices and Narratives*. IN S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 64-80). Malden, Oxford: Blackwell Publishing.
- THOMAS, S. (2008). PRIVATE MEMORY IN A PUBLIC SPACE: Oral Histories and Museums. IN P. Hamilton & L. Shopes (Eds.), *Oral History and Public Memories* (pp. 87-100). Philadelphia: Temple University Press.
- TRIVUNIĆ, R. (1988). *Spomen podru je Jasenovac*, Zagreb: Turistkomerc Biblioteka Male turisti ke monografije Vol 26.
- WALSH, K. (1992). *THE REPRESENTATION OF THE PAST - MUSEUMS AND HERITAGE IN THE POST-MODERN WORLD*. LONDON, NEW YORK: Routledge.
- WATSON, S. (ED.) (2007). *MUSEUMS AND THEIR COMMUNITIES*. LONDON, NEW YORK: Routledge.
- WEIL, S. E. (1990). *RETHINKING THE MUSEUM AND OTHER MEDIATIONS*. WASHINGTON, LONDON: Smithsonian Institution Press.
- WITCOMB, A. (2003). *RE-IMAGINING THE MUSEUM - BEYOND THE MAUSOLEUM*. LONDON: Routledge.

**Los bienes museables como recurso didáctico para  
la enseñanza de la historia y el patrimonio**

The museum pieces as a teaching resource  
for history and heritage education

**JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ DE LA CRUZ**



# Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio

## The museum pieces as a teaching resource for history and heritage education

JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ DE LA CRUZ

José Manuel Hernández de la Cruz. Universidad de Zaragoza  
703867@unizar.es

Recepción del artículo: 22-11-2016. Aceptación de su publicación: 22-12-2016

**RESUMEN.** El siguiente artículo forma parte de un estudio mucho más amplio sobre las acciones educativas en los museos. La utilización de los bienes museables como recurso educativo y específicamente el interactuar de manera directa con piezas sin interés expositivo, es un tema polémico en si mismo que requiere de consenso interdisciplinar en aras de darle un correcto uso a los vestigios contenidos en las instituciones museísticas que por determinadas razones no son expuestos. Este resultado preliminar, pretende adentrarse en los postulados de la museología crítica para abordar la dimensión educativa de estas instituciones y las potencialidades que le ofrecen a la didáctica.

**PALABRAS CLAVE:** Museología, patrimonio, didáctica del patrimonio, aprendizaje no formal, recursos educativos.

**ABSTRACT.** The following article is part of a broader study on educational activities in museums. The use of museum pieces as an educational resource and specifically the direct interaction with no interest expository pieces, is controversial that requires interdisciplinary consensus in order to give correct use traces contained in the museum institutions. This preliminary result aims to go further into the critical museology to address the educational dimension of these institutions and the potential they offer teaching.

**KEYWORDS:** Museology, didactics, heritage education, non formal learning, teaching resources.

### El patrimonio como recurso educativo

El potencial del patrimonio como recurso educativo, es hoy una realidad que se patentiza en la propia naturaleza que lo caracteriza. Las sociedades actuales se enfrentan a los desafíos del mundo globalizado y ante estas adversidades, urge la necesidad de buscar soluciones para atenuar los

efectos de este fenómeno sobre el recurso patrimonial y sus implicaciones sociales, tales como el quebranto de valores humanos que amenazan con el olvido y la pérdida de identidades por las generaciones actuales y futuras.

El legado cultural es la expresión del pasado en el presente. Es sin lugar a dudas, el soporte de una realidad anterior. Es el vínculo que nos une y nos facilita adentrarnos en la herencia histórica y

en los valores inherentes a ellas; permitiéndonos conocer la relación del pasado con el presente y como resultante, nos facilita los elementos necesarios para afrontar y edificar el futuro.

En el proceso de enseñanza del patrimonio, la educación en los diferentes ámbitos, ocupa una posición preponderante y significativa. Sobre este punto se ha planteado que, en la medida de como se traten en los diferentes contextos y medios los elementos de la cultura, dependerá el comportamiento de los ciudadanos. Por lo que cuando la educación se torna consciente se contribuye directamente al desarrollo de valores y al proceso de enseñanza aprendizaje del mismo. (Calaf y Fontal, 2004).

El patrimonio es una fuente inagotable de valor y como tal, hemos comprendido la importancia que ha adquirido como recurso para la enseñanza y educación de las actuales y futuras generaciones. Este potencial no debe verse como un mero medio ya que, no es un simple elemento que se emplea para transmitir conocimientos; en sí mismo, es un portador y trasmisor de saberes y se justifica en la esencia de su naturaleza y en los propósitos para los que fue creado. La herencia histórica que hemos recibido y transmitiremos, es portadora de una alta carga axiológica y de conocimiento. Al respecto, (Cuenca, Martín y Cáceres, 2014) señalan que, como consecuencia de la labor desarrollada durante los últimos años, el patrimonio ha adquirido valor social y en este sentido los museos han jugado un importante papel.

De la educación patrimonial, dependerá en gran medida modificar enfoques y comportamientos humanos, a la par de informar a las personas y lograr que adquieran nuevos aprendizajes. Tener un mayor conocimiento sobre el recurso, favorece la utilización inteligente del potencial de riquezas en beneficio de toda la sociedad. La educación en él y para el patrimonio, juega un importante papel en el apoyo e impulso hacia un nuevo paradigma de desarrollo. Siendo necesaria en el tránsito hacia una sociedad culta, sostenible, equilibrada y responsable. En sentido general contribuye al desarrollo de un individuo pleno y en armonía.

## Los museos y el aprendizaje en contextos no formales

El aprendizaje en los contextos formal e informal no solo se diferencia por el ámbito en que se desarrollan. Existen discrepancias en cuanto a los objetivos y resultados, entre otros aspectos medibles y palpables en los procesos de aprendizaje en ambos espacios. Al respecto Roser Calaf, que con profundidad se ha adentrado en el tema, plantea que en los espacios informales se producen situaciones ricas en estímulos. Así como también, da la posibilidad de trabajar para un aprendizaje significativo y propicia la relación entre profesionales de varias disciplinas que buscan un fin común. En este sentido (Calaf y Suárez, 2011) refieren que desde 1974 el investigador canadiense Screven, nos advertía de las ventajas del aprendizaje en los contextos informales. Al respecto considero que el espacio museal se convierte en un baluarte de sabiduría.

En la temática referente al aprendizaje fuera del aula, resulta de obligada consulta la investigación: La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. En ella se plantea que “los museos se han convertido en un espacio educativo de primer orden tras realizar un tránsito desde el papel de simples contenedores hacia la función de investigadores, divulgadores y, sobre todo, educadores” (Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013).

Las instituciones museísticas han evolucionado hacia una museología de nuevo tipo, integrándose a las comunidades en las que se encuentra enclavadas; estos centros se redireccionan hacia el contexto y se ponen en función de satisfacer las necesidades de la sociedad y sus individuos, haciéndoles participe del recurso patrimonial desde una posición de integración y reconocimiento mutuo.

Partiendo de los postulados anteriormente esbozados y considerando que redundar sobre este aspecto contribuiría a la incompreensión y hasta el rechazo a la idea que propongo plantear en estas cuartillas; considero que los museos, son los contenedores de la obra material mueble acumulada por la sociedad y como tal agrupan en sus colecciones, cientos de miles de piezas que engrosan los fondos, requiriendo sin distinción de pro-

cesos de conservación y control que implican el gasto de cuantiosos recursos económicos. Desde esta perspectiva, y desde el hecho de su potencial como recurso didáctico, considero resulta válido preguntarse: ¿Es todo lo museable patrimonial? La interrogante en sí, deriva hacia otros cuestionamientos en relación al museo, las colecciones, y la función social de las mismas. En relación con lo anterior Llorens Prats (1997 citado en Cuenca, 2002) plantea que solo se considera un bien como parte del patrimonio cuando ha sido socializado.

Tomando como referente las palabras de Prats, cabría preguntarse ¿Son socializados todos los bienes contenidos en los museos? La respuesta a esta interrogante no requiere de mucha reflexión y sin temor a equivocarnos diríamos que no todos los contenidos del museo se socializan. En resumen, si no todo lo museable es patrimonial y en igual sentido no todos los bienes que contienen los museos son socializados; inferimos que hay cientos de miles de piezas en estas instituciones que, por su estado de conservación, integridad o simplemente por su grado de representatividad en las colecciones, entre otros factores, jamás serán mostradas al público. Al respecto me pregunto ¿Por qué no darles un mejor uso al emplearlas como recurso didáctico?

Sin lugar a dudas, el empleo de objetos reales desarrolla un aprendizaje significativo, propicia una mayor asimilación de los conocimientos, conlleva a un pensamiento creador y crítico, contribuye a reafirmar la identidad basados en el reconocimiento de la mismidad y el respeto a la otredad, a la vez que reafirma valores de amor por el patrimonio y por consiguiente la necesidad de su conservación.

En los niños y niñas y público en general, el interactuar con el objeto real, manipularlo, sentirlo y hacerlo suyo por tan solo un instante, nos permite el placer de colocar en las manos del visitante un fragmento de la historia. Con ello los estamos haciendo partícipes de una realidad fuera de su tiempo, de la que devienen y forma parte. Este procedimiento genera un nuevo discurso narrativo de la historia y el patrimonio y fluye hacia una mayor dimensión simbólica y cognitiva. Al accionar con el objeto y en algunos casos ju-

gar con él, los educandos establecen roles y asumen conductas a la vez que desarrollan la imaginación. Al respecto considero prudente referirme a Vigotsky, (1988 cit. Baquero, 1997) al plantear que el juego contribuye directamente al desarrollo de la conciencia por lo que se considera la cima en el progreso y evolución del individuo.

Partiendo de los postulados de Vigotsky y de su teoría de constructivista, es necesario también considerar los criterios asumiendo por otros autores en relación al conocimiento. Para Piaget (2005, or. 1954) el conocimiento se produce por la interacción del sujeto con el objeto. Es en este proceso de confluencia es que se produce el cambio. En relación con lo anterior, resulta necesario asumir estos fundamentos para demostrar, la importancia de la utilización de bienes museables en el aprendizaje de nuevos conocimientos; así como en el desarrollo de conductas y modos de actuación por contribuir de manera efectiva, al desarrollo de un aprendizaje significativo según Ausubel.

Atendiendo a que en la nueva museología se percibe al museo como un espacio participativo y se buscan nuevas formas para enseñar y mostrar el patrimonio. Así, estos espacios son concebidos como un elemento esencial en el desarrollo económico de las distintas esferas de la sociedad. (Barcelata, 2005).

Resulta necesario y prudente el plantearnos nuevos derroteros en cuanto a las tradicionales prácticas museológicas. Urge pensar en lo contenido en estas instituciones y su valor, así como en las implicaciones de su utilización como recurso didáctico. Es una tarea que requiere cambiar formas de pensar y establecer un nuevo diálogo interdisciplinar, reevaluar los bienes de las instituciones y poner a disposición de los diferentes públicos los objetos musealizados; partiendo siempre de un análisis crítico, en correspondencia con la naturaleza de las colecciones y la tipología museológica.

A pesar de los avances realizados en el campo de esta rama del saber y en consonancia con la denominada nueva museología, el museo a pesar de haberse transformado en un espacio de diálogo y volcado al servicio de la comunidad, aún

es visto por un gran público como lugar sacralizado. Basta solo con visitar una de estas instituciones como simple observador de los diferentes procesos y actividades que en él se llevan a cabo.

En un intento por dejar de ser sitios sagrados, muchos de los museos actuales se han convertido en complejos culturales en los que se da participación a las diferentes expresiones artísticas. En este sentido, en ellos se presentan obras de teatro, conciertos, galas, recitales y espectáculos de diferente índole. Entre otras cuestiones, esta realidad está dada por la necesidad de atraer un mayor número de visitantes; público que, en su gran mayoría, acuden por la oferta y no por el espacio museal y sus colecciones. En ocasiones estas representaciones, no se relacionan con lo contenido en el lugar, por lo que no contribuye a vincular al visitante con el recurso patrimonial y por consiguiente no cumple a cabalidad con su función social.

Con resultados muy positivos; otros centros han acudido a las nuevas tecnologías y la interactividad. No obstante a ello, aún continuamos buscando fórmulas que nos permitan atraer un mayor número de público, para contribuir de manera mucho más elevada con la educación en y el patrimonio a fin de tributar directamente a la enseñanza de la historia y precisamente sobre la enseñanza de esta disciplina es que coincido con Rivero (2012) cuando refiere que en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta, resulta esencial trabajar con fuentes primarias ya que son idóneas para fundamentar los hechos y sucesos históricos, por lo que el contacto directo con ellas, resulta indispensable para la investigación y para el aprendizaje.

En la actualidad, los museos han adquirido una connotación diferente en relación a su función educativa. Se han convertido en educadores y socializadores ya que edifican y cimientan la historia y las identidades colectivas. Fontal Merillas (2007 citado en del Barrio, 2011)

## Los museos y su contenido como recurso didáctico

Tomando como punto de partida las colecciones, es necesario comenzar por conocer con lo que

contamos en los centros y deliberar sobre ello. En mi experiencia de más de 20 años en el campo de la museología y el patrimonio en Cuba, he podido constatar la existencia de inmensas colecciones de diferentes clasificaciones que yacen en los museos y a las cuales no se le da un uso correcto. Para no generalizar sobre el tema otras realidades y contextos museológicos, solo les invito a la reflexión sobre este punto. En cuestión, resulta prudente volcar la mirada sobre el material arqueológico contenido en los almacenes; son cientos los miles de fragmentos de cerámica y otros vestigios acumulados.

Tomando como ejemplo un caso concreto; en el museo de Calatayud el cúmulo de piezas arqueológicas supera la capacidad de almacenamiento, razón por la que se ha tenido que buscar soluciones que aunque no son las más recomendadas sirven para palear la realidad de manera provisional. Entre los vestigios acumulados se patentiza la presencia de fragmentos de cerámica y materiales arquitectónicos de escaso interés expositivo (Pérez, R. 2015).

La existencia de gran número de piezas de una misma tipología y características, es una realidad palpable. Son cuantioso los bienes que por su estado de conservación no podrán ser expuestos y sobre todo por estar representados en exposición con ejemplares en mejor estado. Sobre esta realidad se pudiera ejemplificar mucho más, no obstante, considero que con lo planteado basta para emitir juicios y llegar a conclusiones, no sin antes evaluar nuestro actuar en consonancia con el uso social que ha de tener el legado cultural - entiéndase en este caso los bienes museables- y su implicación en la educación como recurso didáctico.

El objeto museal es el testimonio material e inmaterial de una realidad pasada y en la enseñanza de la historia, resulta esencial para la comprensión de los hechos y sucesos ocurridos que se pretenden transmitir. El potencial lúdico del objeto real hace revivir el momento histórico en correspondencia con este, convirtiéndose en el depósito que atesora el pasado y la llave que devela la relación que establece con el presente; permitiendo una interpretación histórica desde una nueva perspectiva en la que lo sensorial juega un impor-

tante papel en el proceso del conocimiento ya que permite el ascenso a una fase superior vinculada con el elemento material -objeto museal- y les facilita el poder establecer relaciones entre lo observado y emitir juicios sobre ello. La acumulación de conocimientos adquiridos sensorialmente, garantizan el progreso a una etapa o nivel superior y se encuentra estrechamente ligada y depende de la propia naturaleza del objeto analizado.

La simple observación del vestigio material no es suficiente para lograr el aprendizaje; el visitante viene con un conocimiento previo de esa realidad por lo que se requiere conducir su interés hacia aquellos nuevos saberes relacionados con el exponente material a fin de generar interrogantes que impliquen debates internos en el individuo. Si a esta conducción del conocimiento de lo conocido a lo desconocido, le sumamos la intervención de otros órganos sensoriales como el tacto y el olfato estamos ensanchando las posibilidades que conduce hacia un aprendizaje significativo en los educandos y por consiguiente un mayor nivel de aprehensión de la historia y su relación con el patrimonio. Al respecto Benejan (2003 citado en Calaf 2011) señala que no solo basta con la información obtenida por los sentidos, por lo que se requiere la presencia de un mediador que garantice la conducción del aprendizaje, para contribuir a la comprensión de la esencia de los fenómenos de aquello que se observa y como tal, propicie el desarrollo a niveles superiores de pensamiento donde se logre interpretar y valorar.

En la interacción con el recurso patrimonial y mediante la confluencia de diferentes órganos sensoriales se pueden medir cualidades y propiedades de los objetos que con la simple observación resultan imposibles de percibir y en este sentido se enriquece el universo que se tiene sobre el mismo en correspondencia con las texturas, colores, formas, olores y peso entre otras características implícitas y que lo hacen diferente.

En la actualidad es necesario, que el público vea a los museos como sitios agradables donde se les permita reconocer que lo que se atesora le pertenece y donde se sienta libre de actuar para así de manera más efectiva lograr aprender. Al respecto coincido con Cuenca (2011, cit. Miralles, 2012) en

que la visita no solo debe enfocarse en el aspecto lúdico por lo que resulta necesario diseñar actividades que permitan conocer los objetos desde lo físico y sensorial para luego, interiorizar sus funciones y adentrarse en el medio en que fueron desarrollados.

Si bien es cierto el potencial que ofrecen los objetos como recurso didáctico, resulta cardinal para su utilización, la valoración de lo que realmente pudiera ser empleado sin que represente un daño irreparable al patrimonio. Es por ello que en relación con los propios bienes a seleccionar, entran a jugar un grupo de factores entre los que se encuentran, el nivel de representatividad -tanto en lo contenido dentro del recinto museal, como lo existente fuera de este, la originalidad y rareza, las técnicas empleadas en su elaboración, así como los materiales con que fueron confeccionados; el hecho de si han sido investigados, su estado de conservación e integridad entre otras muchas requisitos a tener en cuenta para otorgarle a un bien la condición de patrimonio.

En el proceso de determinar lo que realmente puede ser empleado como recurso didáctico, es necesario considerar que el valor cultural del patrimonio esta dado por las cualidades propias del bien como por aquellas que las personas le confieren. En su naturaleza, poseen tanto un componente material como inmaterial. Es por ello que a la hora de valorar la significación que poseen los testimonios materiales resulta cardinal la investigación y la confluencia de opiniones respecto a su significación tanto por los expertos como por el sentir de la comunidad a la que pertenece. (Bastidas, 2012)

### **Propuesta de ficha de análisis para la selección de las piezas a utilizar**

Como requisito indispensable para la utilización de los bienes contenidos en el museo, es preciso que la propuesta parta de aquellas piezas sin interés expositivo. Se valorarían aspectos relacionados con las características y significación de las piezas dentro de la colección contenida en el recinto museal y en correspondencia con la tipificación museológica y de la colección. Tanto la selección inicial como la determinación de aquellas

sin interés expositivos a utilizar, debe partir de la opinión y aportes emitidos por un equipo interdisciplinar compuesto por especialistas de la institución. El proceso no ha de concluir hasta tanto, no se cuente con el consenso por parte de la comunidad tal y como se muestra en la siguiente tabla

Nº	Propuesta	Requerimientos
1	Participación de un equipo multidisciplinar	Equipo que requiere estar integrado por historiadores, restauradores, conservadores, museólogos y directivos de la institución.
2	Análisis de las piezas sin interés expositivo	Se valora lo contenido en el museo con estas características
3	Determinación de los bienes con posibilidades para ser empleados como recurso didáctico	El criterio de selección entre otros posibles aspectos ha de estar centrado en: <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Nivel de representatividad dentro de la colección.</li> <li>B. Representatividad en exposición.</li> <li>C. Si han sido investigadas o no y en caso negativo, qué aportes pudieran hacer al conocimiento del sitio y la historia de la cultura que representan, en correspondencia con otras que ya hayan sido estudiadas.</li> <li>D. Estado de conservación</li> <li>E. Estado de integridad</li> <li>F. Costo que genera su mantenimiento y conservación en las bodegas del museo.</li> <li>G. Posibilidades de ser restauradas.</li> <li>H. Valor patrimonial y museable.</li> <li>I. Significación y representatividad desde el punto de vista inmaterial.</li> <li>J. Valor económico de las mismas.</li> </ul>
4	Consenso para la selección de los bienes por parte de la comunidad.	

Figura 1. Requerimientos para la selección de las piezas sin interés expositivo

## Experiencias en torno a la interacción directa con los bienes museables

En la búsqueda de referentes sobre el tema, he constatado que experiencias similares se han desarrollado en el museo iglesia Santa Clara en Colombia. El proyecto desarrollado por esta institución, logró acercar las colecciones a un público que es poco considerado en el ámbito museal por presentar discapacidad. En este caso los talleres para invidentes resultaron ser una experiencia enriquecedora y los resultados obtenidos superaron las expectativas de los gestores. Plantea Fonseca (2012) que se solicitó la colaboración de un artista y especialista en la percepción háptica

para facilitar el acercamiento a las colecciones del museo. Esta tipología perceptiva propicia que el público con discapacidad visual logre construir una imagen mental de los objetos museables. Al respecto, resultado necesario el consenso interdisciplinar por lo que se recurrió a la colaboración del equipo de conservación de dicha institución para determinar, que piezas escultóricas originales podían ser utilizadas.

En mi desempeño como museólogo he podido experimentar en el contexto formal e informal y específicamente tanto en la enseñanza primaria como en nivel universitario con objetos que cumplen los requisitos para ser musealizados y que en lo fundamental proceden de colecciones privadas. Esta experiencia me ha permitido, no tan solo enriquecer desde lo didáctico mi trabajo como docente; también he podido constatar el cambio de actitud en los educandos de diferentes niveles y público que participa, percibiendo un mayor nivel de asimilación del conocimiento que se les trasmite a través de los objetos y propiciando una mayor interpretación del pasado. Es una experiencia enriquecedora ya que -especialmente en los más pequeños- el potencial lúdico de los bienes se ensancha y alcanza una nueva dimensión.

En los diferentes talleres, se ha constatado como se echa a volar la imaginación de los implicados y el juego se transforma y adquiere un matiz sin precedente. Los participantes como los actores, asumen un rol de personajes históricos en relación con el objeto patrimonial que hacen suyo y como resultante, sienten la necesidad de protegerlo. Logrando con ello, un incremento en el valor responsabilidad así como una mayor preocupación por la conservación del bien, a la vez que se muestran interesados por el tema y buscan nueva información sobre el mismo. Ya en el contexto formal, se percibe un mayor nivel de conocimientos sobre los hechos y sucesos históricos relacionados con lo analizado en el espacio museal.

## Propuestas de actividades con piezas sin interés expositivo

El abanico de posibilidades didácticas que ofrecen los vestigios materiales que yacen en los al-

macenes de las instituciones museísticas, es bien amplio y depende en gran medida de la originalidad y el ingenio humano con que se traten, a fin de satisfacer las necesidades e intereses de los diferentes tipos de público que acuden a la institución. Las posibilidades respecto a su utilización son infinitas y son directamente proporcional a la inmensidad y diversidad de la producción humana contenida en el recinto museal.

A modo de ejemplo refiero algunas de estas propuestas vinculadas principalmente a piezas obtenidas a través de excavaciones arqueológicas:

- Realización de ejercicios de excavación arqueológicas simuladas con piezas originales. (Se entierran nuevamente las piezas, se realiza la excavación, se limpian, y catalogan entre otros procedimientos inherentes a este proceso.)
- Realización de talleres donde el público tenga que ver con la metodología científica del museo a través de estas piezas (Permite que el público se sienta como especialista y participe en el proceso desde que el bien entra en la institución hasta que es expuesta)
- Talleres de restauración para público de diferentes edades (Permite acercar al público a las colecciones a través de la restauración de piezas originales.
- Talleres de manualidades en los que se reproducen las piezas originales.
- Talleres de museografía, basándose en el material museográfico contenido en la institución como en el diseño de uno nuevo que se ajuste a las características de estas piezas.
- Talleres de teatro. En este caso, los participantes luego del entrenamiento asumen personajes en relación con las piezas que manipulan y su contenido histórico.
- Talleres de dibujo. Relacionados directamente con estos bienes.
- Talleres de gestión y montaje de exposiciones en el ámbito museal.
- Talleres para la interpretación del patrimonio. En este caso se selección los participantes en función de sus capacidades

y habilidades. Es por ello que se pueden agrupar en aquellos que se dedicarán a la investigación de las piezas, los que tendrán a su cargo la redacción del guión expositivo y los que asumirán las tareas de comunicar al público que acude a visitar la exposición.

- Talleres para la creación de códigos QR, blog o página web relacionados directamente con este tipo de piezas.
- Montaje de exposiciones itinerantes. Las mismas pueden efectuarse en centros laborales vinculados directamente a la producción como en diferentes espacios educativos y sitios públicos. En estos casos, la gestión para las mismas contará con el auspicio del museo, pero será realizada por los participantes en el taller.
- Talleres para público con discapacidad visual.

## Conclusión

El empleo de los bienes museables como recurso didáctico en función de la enseñanza de la historia y el patrimonio requiere del consenso interdisciplinar. Su utilización ha de estar supeditada a las características y tipologías de las colecciones, estado de conservación y representatividad tanto en lo resguardado en el recinto museal como lo existente fuera de este. Los vestigios del pasado son de la colectividad y han de estar en función de la enseñanza y educación de esta. Es cierto que no todo lo contenido en el museo puede ser empleado de esta manera, pero sin duda alguna, los bienes que por sus particularidades así lo permitan, contribuyen de manera eficiente a un aprendizaje significativo a la vez que propician el desarrollo de valores de amor y respeto hacia el legado histórico cultural.

Aunque no pretendo ser categórico sobre la utilización y manipulación de objetos museables con fines didácticos en distintos ámbitos y contextos museológicos; estoy más que convencido sobre esta realidad. La indagación sobre el tema y la utilización de fuentes orales así lo demuestran. No obstante, es una práctica que, a pesar de

no estar generalizada, requiere ser disciplinada en función de la salvaguarda de los bienes contenidos en los museos y de un adecuado uso social de este recurso.

### Agradecimientos:

A la Dra. Pilar Rivero, mi directora de tesis, por la lectura de la versión inicial de este trabajo. Este artículo forma parte de la investigación doctoral derivada de la convocatoria de becas Santander para la movilidad de latinoamericanos. Estudios de doctorado 2014-2015.

### Referencias

- BARCELATA, D.E.: (2005) *Investigación y Diseño. Anuario de posgrado 02*. México DF: UAM-X CyAD, 149-181.
- BASTIDAS, M.F. Y VARGAS, M.M. (2012) *PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA VALORACIÓN PARTICIPATIVA DE TESTIMONIOS DE MUSEOS Y ENTIDADES CULTURALES EN COLOMBIA*. COLOMBIA: Xpress.
- BAQUERO, R. (1997). *VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR*. ARGENTINA: Aique.
- CALAF, R. Y FONTAL, O. (2004) *COMUNICACIÓN EDUCATIVA DEL PATRIMONIO: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. Y SUÁREZ M.A. (2011). *APRENDER EN MUSEOS Y ESPACIOS DE PATRIMONIO. PATRIMONIO CULTURAL DE ESPAÑA*, 5, 109-120.
- CUENCA, J.M.: (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales, análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para una integración en la enseñanza obligatoria*. Memoria para optar al título de Doctor Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M., MARTÍN, M. Y CÁCERES, M (2014). *MANUAL PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS EDUCATIVOS DE MUSEOS*. GIJÓN: Trea.
- DEL BARRIO, H., CABRERA, M.J, SOGUER, B. Y AZCONA, M. (2011) *UN LUGAR DISTINTO DONDE APRENDER. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE DOS MUSEOS DE LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE MUSEOS ESTATALES*. REVISTA PATRIMONIO CULTURAL DE ESPAÑA. MADRID. NÚMERO 5.
- FONSECA, A. (2012). *ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO HISTÓRICO Y CULTURAL. EL CASO DEL MUSEO COLONIAL—MUSEO IGLESIA SANTA CLARA*. COLOMBIA. PRAXIS PEDAGÓGICA 13: 104—123.
- MIRALLES, P. Y RIVERO, M.P. (2012) *PROPUESTAS DE INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL* REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, VOL. 15, NÚM. 1, 2012, PP. 81-90 ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO ZARAGOZA, ESPAÑA- DISPONIBLE EN: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>. Consulta: 5/4/2015.
- PÉREZ, R.: (2015) *Arqueología colapsada en almacenes*. Zaragoza. ABC Aragón.
- PIAGET, J.: (2005) *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires. Aique.
- RIVERO, M.P.: (2012) Reseña de *12 ideas claves. Enseñar y aprender historia*. Clío. History and history teaching, 38. <http://clio.rediris.es>. Consulta. 13/4/ 2015.
- SUÁREZ, M.A., GUTIERREZ, S., CALAF, R. Y SAN FABÍAN, J.L. (2013). *LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA MUSEAL: una herramienta para el análisis cualitativo*. Clío. History and History teaching 39, <http://clio.rediris.es>. Consulta: 7/4/2015.

HER&MUS  
HERITAGE MUSEOGRAPHY

**MISCELANEA**



**María Elena Asenjo**  
**Aprendizaje Informal y Nuevas**  
**Tecnologías: Análisis y medición**  
**del constructo de interactividad en**  
**contextos de exposición del patrimonio.**  
**TESIS DOCTORAL: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE**  
**MADRID. (2014)**

La tesis de M<sup>a</sup> Elena Asenjo, dirigida por Mikel Asensio, parte del modelo de audiencias y realiza 5 estudios diferentes. El primero aborda la *interactividad borrosa*, valorando los diseños web cuya piedra angular es el fomento de los contenidos y la interactividad; el segundo estudio mide el impacto de satisfacción en el uso de dispositivos móviles, la *interactividad comunicada*, donde se evalúa desde el punto de vista de los usuarios detectando fortalezas y debilidades. El tercer estudio trata el impacto y la satisfacción de las “estaciones fijas de interpretación”, donde se aborda la *interactividad productiva*, esto es, la satisfacción e impacto en un área del museo (estudio de cómo los recursos digitales y analógicos suponen una indagación en funciones “generativas” de los dispositivos asociados a procesos interactivos). El cuarto estudio indaga en la *interactividad percibida* y consiste en elaboración y análisis psicométrico del instrumento de medida. Propone destacar la variable percibida, que contiene el factor

de control percibido, factor bidireccional, sincronía percibida y factor de impacto percibido. En el quinto estudio se realiza un análisis de los mediadores interpretativos que denomina la *interactividad discriminada*.

En esta tesis se efectúa un solapamiento y diferenciación entre estudios de público y evaluación de exposiciones. Cabe señalar que encontramos uno exquisito análisis de las técnicas más frecuentes de evaluación de exposiciones y de estudios de público. Estudia la satisfacción en el uso de audioguías en el MNCARS (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía), Museo Sorolla y Museo Guggenheim.

Es una tesis que encaja con la tradición del estudio de la función evaluativa desde el “modelo estudios de audiencias” donde se trata de encontrar *factores de eficacia* para promover posteriormente estrategias de reforma de la museografía o de gestión de la institución. Se entiende el departamento educativo como gestor de los públicos del museo, sin un desarrollo de un programa educativo como tal, abordando gran diversidad de acciones hilvanadas y con coherencia educativa.

Esta tesis, al igual que siguiente que se reseña, hablan de la relación del patrimonio con las personas, en ambas se ensayan metodologías diferentes y parten de concepciones diferentes sobre cómo debe ser el binomio patrimonio-público.

Roser Calaf Masachs  
 Universidad de Oviedo

## Ana Sánchez Ferri

**Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid. TESIS DOCTORAL: UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. (2016)**

En el marco teórico de esta tesis se rescata el concepto de *reminiscencia*, justificado desde la tradición, sumándolo al cómo las personas establecen vínculos entre ellas para recuperar memoria. Esta memoria es básica para desarrollar la identidad personal y crear vínculos comunitarios siempre y cuando estos pertenezcan a una comunidad donde se comparten espacios relacionales. Se pregunta cuál es el espacio para el patrimonio cultural en este contexto de “*identización*”, concepto instaurado en la tesis de Carmen Gómez Redondo (2013), y promueve el uso de “*vinculización*” que es una manera de expresar el proceso consciente en la generación de vínculos entre el patrimonio y las personas (p. 73).

En el primer capítulo justifica que la tesis se vincula con el modelo formalizado en OEPE, que le sirve para desvelar los programas de referencia del contexto estudiado y que están estrechamente vinculados con los conceptos que ha construido la estela de educación patrimonial desde las tesis dirigidas por Fontal entre 2013-2016. Cuando elabora la evaluación, la plantea desde un análisis estadístico descriptivo con el estudio de las variables necesarias y que se recogen en las fichas de OEPE; para producir estándares utiliza los programas SPPS y *Nudist Vivo* para las variables cualitativas.

Llega a identificar 136 programas y justifica la elección de esta muestra desde los criterios formación y especificación; interdisciplinariedad; flexibilidad, diversidad, participación e implicación social; sensibilización; rentabilidad; calidad. Criterios planteados desde la *filosofía de OEPE*. En esta serie nos interesa destacar la concepción de calidad como parámetro fundamental del programa y que consiste en valorar la coherencia del diseño, desde los enlaces con objetivos, contenidos, estrategias educativas, actividades y recursos (p.121). La pauta de evaluación se caracteriza por

evidenciar las diferentes secuencias del proceso siguiendo a Pérez Juste (2007) que promueve 74 indicadores.

Llegados a este punto, nos encontramos con una investigación con un perfil evaluativo sometido a un proceso de rigor y caracterizado por la presencia de una primera secuencia que consiste en *evaluar el programa en sí mismo* valorando la adecuación y pertinencia, la calidad intrínseca del programa, la adecuación a las circunstancias y la viabilidad. En un segundo momento se describe el proceso de aplicación del programa; en la tercera fase se hace una evaluación final y, por último, se institucionaliza la evaluación que se caracteriza por una secuencia de *evaluación >mejora>evaluación>mejora* (p. 298).

En la comunidad de Madrid ha identificado 21 programas, 31 recursos didácticos, 13 proyectos educativos del total enunciado de 136. OEPE admite como programa (en acepción amplia) la acción educativa, actividades aisladas, concursos, cursos, diseños didácticos, herramientas didácticas, itinerarios, planes y otros tipos de acciones. Y en un nivel más complejo incluyen también proyectos de investigación, proyectos educativos, recursos didácticos, redes, eventos científicos (simposios, congresos, seminarios...). El porcentaje de la serie más elevado, un 23%, lo ocupan los recursos didácticos. Según las categorías de patrimonio que sigue la clasificación UNESCO, merece una atención especial el 16,1 % de ejemplos de patrimonio inmaterial (historias construidas desde el planteamiento expuesto en primer capítulo, donde se relata el encuentro con las personas y los procesos para recuperar la memoria y constituirse como grupo que adquirirá identidad).

Destaca el uso de la triangulación de métodos y triangulación de niveles para abordar la *dimensión del programa* a evaluar (analiza la orientación y diseño educativo); *implementación del programa* (progreso y participación) y *efectos* (bajo los criterios de satisfacción y utilidad de los resultados a corto y medio plazo). Ofrece los *criterios a evaluar* (pertinencia, relevancia, suficiencia, viabilidad cuando examina la orientación y el diseño del programa). En la *implementación del programa* acude al método *seguimiento temporal*

a través de una ficha de registro. Para conocer la *participación* (que representa un criterio) se basa en los *estudios de público* cuya técnica de recogida es el cuestionario. Y para valorar los *efectos* usa entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y análisis del contenido con el *Nudist Vivo*. El análisis se aplica sobre 7 casos de programas educativos.

La primera tesis constituye una sólida investigación con arraigo en el campo de la evaluación de exposiciones y de públicos y la segunda nos muestra el perfil más emergente de la relación patrimonio-personas. En ambas el término evaluación está presente en el título. En la primera la evaluación es una finalidad que determina cambios para activar nuevas formas de museografía o nuevas maneras de mediar entre el patrimonio y el público (en este caso la función evaluativa se realiza desde el modelo de estudios de audiencia proporcionando el perfil de necesidades) y que, combinado con la evaluación de exposiciones, permite entender el impacto y la comprensión de la colección o el patrimonio del sitio natural o cultural. Se sigue la estela de la investigación de Screven (2007) que avanzaba cómo los estudios de público podían entenderse como descriptores de la realidad que proporcionan ideas para solucionar problemas; también de Hooper-Grenhill (2006) que nos introducía nuevas variables en la metodología sobre los estudios de públicos en los museos. Estas ideas procedían del marketing donde la entrevista y el uso del “focus group” proporcionan el perfil cualitativo y permitía explorar percepciones, sentimientos, actitudes, necesidades y agrupar visitantes según “variables

funcionales”. El estudio de audiencia funcional puede cambiar por completo la dinámica de la oferta de programas públicos y educativos de las instituciones vinculadas con el patrimonio. La tesis de Elena Asenjo avanza en esta función generativa de los estudios de público y proporciona solvencia a los estudios que se investiga.

Por otro lado, la tesis de Ana Sánchez Ferri tiene el respaldo que va adquiriendo la educación patrimonial desde el trayecto iniciado por Olaia Fontal Merillas, que desde su tesis defendida en 2003 en la Universidad de Oviedo incorpora el término y sitúa en primer lugar a la educación y luego al patrimonio; aportaba un proceso para entender el vínculo entre las personas y el patrimonio. Este proceso, con diferentes pasos, es el modelo que se sigue en el Observatorio de Educación Patrimonial de España (modelo OEPE), que permite obtener criterios para luego aplicar estándares. La tesis de Sánchez Ferri traza un nuevo hito entre las últimas tesis defendidas en la Universidad de Valladolid, haciendo hincapié en los procesos que confieren identidad o generan vínculos con el patrimonio. En este grupo de tesis el concepto de patrimonio se transforma “a modo de performance” con nuevos términos como “identización” (Gómez Redondo, 2013) donde la relación entre las personas, su pasado y sus contextos, confieren sentido al patrimonio (el protagonismo lo tienen las personas, no los bienes culturales). Con la tesis de Sánchez Ferri vemos ampliado el contenido de la educación patrimonial con nuevos conceptos como reminiscencia, identización y vinculación que permiten abordar con mayor precisión los procesos de patrimonialización.

Roser Calaf Masachs  
Universidad de Oviedo

## Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa.

CALAF MASACHS, R. & SUÁREZ SUÁREZ, M. A. (COORD.) (2016).

TREA: GIJÓN.

Esta obra, coordinada por la Dra. Roser Calaf y el investigador Miguel Ángel Suárez, presenta un trabajo coral constituido por un equipo profesional vinculado a trece instituciones museísticas y un equipo interdisciplinar de diversas áreas del ámbito de las Ciencias Sociales, que ha implicado tanto a seniors como a jóvenes investigadores procedentes de diferentes centros como la Universidad de Oviedo; la Universidad de Huelva; la Universidad del País Vasco, Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza.

Esta publicación nace del proyecto de investigación I+D+i: «Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME)» (referencia MICINN-12-EDU2011-27835), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, con la Dra. Roser Calaf como Investigadora Principal. La difusión y transmisión de conocimiento ha sido uno de los puntos clave de este proyecto, en el cual se elaboró y aplicó una herramienta de evaluación cualitativa que permitiera vislumbrar la situación del panorama actual museístico en cuestión de su impacto, teniendo en cuenta no solo los trabajos de gestión, difusión e interpretación del patrimonio, sino también los proyectos educativos. En su empeño por elaborar una sólida transmisión de conocimiento, se confeccionó esta obra, en paralelo al diseño de una página web (<http://ecpeme.com/>) en la que se encuentra la principal información del proyecto, junto con la celebración de un seminario final de cierre en el que se compartieron las experiencias, pudiendo realizar un intercambio de opiniones. Sin duda, un valor añadido a este trabajo de investigación ha sido esta enorme labor de difusión del proyecto a través de estos diferentes medios. Ello ha permitido compartir el diseño de instrumentos, protocolos y memoria, promoviendo la divulgación del modelo de evaluación propuesto, siendo, por tanto, esta investigación un ejemplo de ser-

vicio a la comunidad científica, pudiendo destacar como ejemplo de colaboración y diálogo. Es por tanto que se debe destacar su contribución al ser el resultado de un trabajo en red, fruto de la transversalidad y del trabajo colaborativo, siendo un modelo de investigación que a día de hoy resulta imprescindible para generar un conocimiento nuevo.

Este proyecto de evaluación se inició en 2012 bajo un objetivo principal: “identificar, desde una perspectiva cualitativa, las prácticas de éxito que se generan en museos donde hay equipos estables y competentes que participan de su idiosincrasia y que, por tanto, diseñan programas adecuados y perfilados a las necesidades tanto educativas como sociales que demandan sus públicos (escuelas e instituciones con las que trabajan)” (p.13). De esto modo, para visibilizar el trabajo de investigación llevado a cabo, la obra se divide en dos grandes bloques.

En la primera parte del libro, «El proyecto: su modelo y diseño», se puede consultar cómo dicho proyecto fue elaborado, permitiendo al lector, gracias a la transparencia de los autores, conocer cómo fue el desarrollo de la filosofía del proyecto, la creación de estrategias metodológicas y protocolos, herramientas y obtención de descriptores, categorizaciones, procesos de observación directa e indirecta y el análisis de datos, junto con la posterior elaboración de perfiles de acción educativa en museos, diseñados a partir de los resultados.

A continuación de esta parte descriptiva sobre la elaboración del proyecto, encontramos una segunda parte titulada de una forma significativa: «La voz de los museos», a partir de la cual, los autores han dotado de voz a las diferentes instituciones que han formado parte del proyecto, dedicando un capítulo a cada una de las trece instituciones que participaron, siendo estas: el *Museu d'Història de la Immigració de Catalunya* (Sant Adrià de Besòs); el *Museu d'Art Modern* (Tarragona); el *Museu de les Mines de Cercs* (Barcelona), *Ekainberri* (Guipúzcoa); el *Museum Cemento Rezola* (San Sebastián); el Museo del Ferrocarril de Asturias (Gijón); el Museo del Jurásico de Asturias (Colunga); el *Museo do Pobo Galego* (Santiago de Compostela); el Museo Patio Herre-

riano (Valladolid); el Museo nacional de Escultura (Valladolid); el Museo de Huelva, el Museo de Calatayud (Zaragoza) y el Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid). Esta muestra escogida es una muestra intencional, desde la cual se pretendía poner en evidencia una definición de buenas prácticas, al intentar reflejar los diferentes tipos de patrimonio representados a partir de las trece instituciones seleccionadas. Para ello se escogieron museos dedicados al patrimonio de ámbito local y global, histórico, industrial, histórico-artístico, etnográfico y científico. De manera paralela también permite contemplar la diversidad desde el ámbito de la gestión, teniendo en cuenta tanto instituciones locales, como estales de gestión pública y privada. Se puede destacar como punto fuerte esta intención de dar voz a las instituciones, siendo una obra en la cual los museos se sienten reconocidos, siendo esta la clave del éxito de esta publicación.

Toda esta variedad de tipologías requirió un análisis de la información diseñado para cada caso en concreto, teniendo en cuenta la dificultad de la extracción cualitativa, la cual puede resultar una tarea ardua y muy densa. Sin duda, esta es una de las grandes problemáticas con las que se encontraron los investigadores, teniendo en cuenta las grandes limitaciones que tiene el trabajo de campo en estudios de caso en profundidad. Es por ello que el lector debe extraer de su lectura las particularidades de cada institución y la aplicación del modelo de evaluación en cada caso concreto.

En la elaboración de esta obra coral, podemos destacar ciertos aspectos cruciales y muy significativos a la hora de enfrentarse a esta lectura y recogidos en la conclusión de la obra. Se debe reforzar la idea de la metareflexión que se lleva a cabo en esta publicación, siendo un trabajo de evalua-

ción en el que destaca el papel de la autoevaluación. Esta es realizada con una perspectiva basada principalmente en la comunicación y orientada a buscar la utilidad de la función de la institución para con la comunidad. De este modo, se trata de una lectura dirigida a expertos del área, pero planteada desde la elaboración de una herramienta de reflexión sobre la práctica. Esta metaevaluación es definida por los autores como un juego de espejos que hace referencia al tránsito del evaluador/evaluado. De este modo, para las propias instituciones resultó un trabajo de autoevaluación basado en la sistematización y la creación de herramientas para la reflexión y búsqueda de una mejora en la práctica, destacando para el equipo de profesionales del museo la importancia del proceso de autoevaluarse, siendo al mismo tiempo para dicho equipo una manera de reconocimiento, permitiendo este modelo de autoevaluación no solo propuestas de mejora, sino visibilización de la satisfacción del personal del museo. El modelo presentado permitió una mirada interna y la visibilización de problemáticas a cada una de las instituciones participantes, al mismo tiempo que un contacto y trabajo en red, incentivando el contacto con otros proyectos y profesionales. Además, dicho trabajo fue más allá de los espacios cerrados. Se aplicaron también herramientas de búsqueda que permitieron altos índices de fiabilidad al realizar una búsqueda de problemáticas más allá de las paredes del museo empleando otros medios como blogs, rutas, etc.

Por tanto, desde este diálogo entre investigadores y profesionales, y gracias al diseño del modelo de evaluación, se han reconocido las necesidades surgidas en la práctica museística, aportando conocimientos relevantes sobre estas y permitiendo, a su vez, el desarrollo del ámbito educativo en los museos.

Virginia Gámez Ceruelo  
*Universitat de Barcelona*

## La harinera Las Navas: un museo de historias. Un ejemplo museístico de la creación de «un espacio sensitivo».

Tengo la idea de que los museos pueden evolucionar hacia algo que he dado en llamar «el espacio sensitivo», aproximándose aún más si cabe al visitante, a sus deseos e intereses, establecer ese punto de conexión cultural que todas las partes pretenden y que no es otra cosa que comunicación.

«El espacio sensitivo» es una innovación museística, capaz de actuar cognitivamente, de generar nuevos espacios de encuentro, tender puentes emocionales entre el patrimonio, la cultura, el visitante y el museo, mediante la intervención sensorial de todos los sentidos, reforzando con ello el mensaje del discurso museístico, imprimiendo un nuevo dinamismo a aquello que, aparentemente, se presenta estático. Para demostrar que esta evolución es posible y funciona museísticamente he realizado una exposición, a modo de prueba piloto, titulada *La harinera Las Navas: un museo de historias*.

La filosofía, las teorías posibles con las que poder cambiar «el mundo» del museo, están ahí desde hace tiempo. El ICOM<sup>1</sup>, tras las guerras mundiales, impulsó la idea de ir más allá de la protección del patrimonio cultural en el ámbito mundial, señalando la necesidad de que los museos se transformasen en espacios de cultura, en lugares atractivos, donde se promoviesen y desarrollasen proyectos educativos para la sociedad, de comunicación y entretenimiento.

Las características premonitorias del *Museo Imaginario* (1947) descrito por André Malraux, se aproximan a la idea de museo a la medida de cada persona, un museo que desde luego «es subjetivo, en el que es posible mezclar épocas y estéticas», donde el afecto tendría cabida e incluso

<sup>1</sup> Desde 1946 [el Consejo Internacional de Museos \(ICOM\)](http://www.icom-museum.org/) es una organización internacional de museos y profesionales, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible.

las historias y los artistas carentes de interés para la Historia del Arte. Rosa Abellán Conde, licenciada en Historia del Arte, afirma que *El Museo Imaginario* carece de límites espaciales, temporales y geográficos<sup>2</sup>. Así describe Martin Heidegger en 1958 al conjunto de relaciones capaces de desarrollarse en un museo o sala de exposiciones, como si de un micro cosmos se tratase: «La obra de arte no es completa por sí misma, tomada aisladamente, sino sólo dentro de un conjunto de relaciones que trascienden su entidad concreta para integrarla al mundo que la rodea»<sup>3</sup>.

Así que tras la obsolescencia del -concepto- del Cubo Blanco<sup>4</sup>, como un lugar místico-científico y limitado por cuatro paredes, escaparte de objetos maravillosos, el museo evoluciona hacia un espacio cultural polivalente.

Respecto a la utilización del espacio como medio de comunicación, el catedrático de la Facultad de Bellas Artes de Valencia, David Pérez, lo señaló así en su conferencia titulada *En tierra de nadie, límite y limitaciones del espacio expositivo*<sup>5</sup>: «es el espacio el que ya está determinando una serie de contenidos que son los que influyen».

Mi compañero de formación, Álvaro Juanas Fominaya, educador de museos, realiza la siguiente afirmación con la que estoy bastante de acuerdo<sup>6</sup>: «De todos es sabido que habitualmente

<sup>2</sup> En la Web: amma (Asociación museólogos y museógrafos de Andalucía). Abellán, Rosa. *El museo imaginario*. [Página web]. Disponible en: <https://sites.google.com/a/asoc-amma.org/web-personal-rosa/Home/museo-imaginario>. [2017, 17 de abril].

<sup>3</sup> Heidegger, M. (1980). *Arte y Poesía*. Traducción y prólogos de Samuel Ramos. Fondo de Cultura Argentina, S.A. Buenos Aires. Pág. 14. La primera edición en español data de mediados del siglo XX.

<sup>4</sup> O'Doherty, B. (2011). *Dentro del cubo blanco. La ideología del espacio expositivo*. Cendeac. Murcia.

<sup>5</sup> Conferencia impartida dentro del ciclo *Comunicar desde el Arte* (organizado por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza en Teruel, por David Pérez el 15 de enero de 2014, en la que señalaba al espacio -expositivo- como «participante» del discurso museístico.

<sup>6</sup> En la web: Máster en Museos. Juanas, Á. (2017, 4 de febrero). *Porqué los museos son aburridos*. Disponible en: <http://www.mastermuseos.es/blog/experiencias/por-que-los-museos-son-aburridos/>. [2017, 17 de abril].

la imagen que da un museo para una parte de la sociedad es la de un espacio aburrido, elitista, poco entretenido y que no suele resultar atractivo para ir a visitar».

El museo puede y debe ser algo más que, en mi imaginación, se aproxima a los iglús de Mario Merz (Milán 1925 - Turín 2003), un espacio cerrado, pero abierto; con la misma forma, pero siempre diferente; acogedor, sorprendente, clásico, pero moderno, igual, pero distinto... es uno de esos espacios que incita y sugiere mundos entre la melodía y la emoción.

A partir de este interés latente, me marco el objetivo de intentar demostrar de un modo práctico, que es posible producir un espacio sensitivo en el ámbito expositivo de un museo, concebido con ese planteamiento desde sus orígenes, creado para comunicar emocionalmente. De ahí surge la realización y diseño de la exposición titulada *La harinera Las Navas: un museo de historias*<sup>7</sup> en la que aplicar las premisas y referentes citados anteriormente.

### La harinera Las Navas: un museo de historias

«La práctica de la exposición es ante todo un recorrido, es decir una práctica del cuerpo en el espacio; las características del lugar, la dialéctica de lo lleno y lo vacío, de lo sombrío y lo claro, lo exterior y lo interior, de lo cerrado y lo abierto, inciden directamente sobre la percepción misma de eso que se está mostrando» (Barbier-Bouvet, 1983:13)

El planteamiento de la exposición toma como punto de partida una antigua fábrica de harinas en el municipio de La Puebla de Alfindén, en la provincia de Zaragoza que sirve para contextua-

lizar un tiempo y un espacio relativo a la generación anterior a la nuestra, en una época también de transición en la primera mitad del siglo XX que transita de lo agrícola a lo industrial y es equiparable a cualquiera otra localidad española en la misma época.

La harinera de este municipio se encuentra en estado de ruina prácticamente ya de un modo irrecuperable, ofreciendo una imagen de su propia decadencia comparable a la de esta sociedad occidental. Casi olvidados, este conjunto de edificios quizá hubiese podido ser catalogado como un BIC, debido a las características de su tipología arquitectónica e industrial<sup>8</sup>.

Así las cosas, la exposición *La harinera Las Navas: un museo de historias* toma como punto de partida la historia de la antigua fábrica de harinas citada, antiguo eje vertebrador de la zona, primera y única empresa en el municipio a comienzos del siglo XX, que molturaba el trigo de los vecinos, recogiendo una parte proporcional en harina que, llevada a uno de los dos hornos del pueblo, era transformada en pan, tostada para la papilla para los bebés, para hacer farinetas, etc.

En torno a ella múltiples historias, que conforman el eje central de este museo de historias: la de La Puebla de Alfindén, de la harinera Las Navas, la del trigo al pan, la de sus gentes y protagonistas, etc.

Es a través de estas narraciones, concretamente en los audiovisuales, que se pone en evidencia el determinismo y fortaleza emocional de aquellos que, sin apenas formación supieron construirse como personas y como sociedad en base a unos valores.

Otro aspecto muy significativo para la exposición es sugerir la reflexión sobre la comunicación, que anteriormente se producía «en vivo y en directo», mirándose al rostro, directa y francamente, sin la intermediación actual de las tecnologías, pero con resultados eficientes y emocio-

<sup>7</sup> Del 23 de marzo al 6 de abril del 2017 en el C.P.E.P.A. «Alfindén» es el Centro de Educación de Personas Adultas, sito en la calle Barrio Nuevo, número 37 en el municipio de La Puebla de Alfindén (Zaragoza), dependiente del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. <http://innovacioneducativa.aragon.es/inaugurada-en-la-puebla-de-alfinden-la-exposicion-la-harinera-las-navas-un-museo-de-historias/>

<sup>8</sup> Otras harineras, como es el caso de la de «San José» en Zaragoza, ha sido recuperada para la sociedad con nuevos usos creativo. Su actual nombre es *Harinera ZGZ*: «Un lugar de creación y colaboración, en el que **mancharse las manos**».

nalmente satisfactorios, porque se sentían que los unos formaban parte de los otros y todos a la vez parte de algo superior, construyendo identidad.

Esas historias, presentan a la sociedad actual unos modelos de relación y comunicación que tienen mucho que aportar didácticamente, que al tiempo merecen un reconocimiento, brindan generosamente la oportunidad de aprender de una sabiduría o cultura que no está escrita en los libros y lo que es peor, en vías de extinción.

Porque ¿Nos podemos permitir olvidar nuestro pasado, que es el patrimonio cultural de esta sociedad?

Este espacio de encuentro, el de la exposición *La harinera Las Navas: un museo de historias*, ha sido creado en el Centro de Educación de Personas Adultas Alfindén, un antiguo cuartel de la Guardia Civil, ahora recuperado para la cultura, en absoluto preparado para la realización de exposiciones, un reto añadido al propósito de demostrar que es posible transformar cualquier espacio en sensitivo.

Otro aspecto tenido en cuenta museográficamente ha sido la necesidad de la intervención sensorial, de todos los sentidos, en la experiencia estética: vista, gusto, oído, tacto y olfato.

La exposición está conformada por los siguientes apartados:

- Exposición fotográfica: «El tiempo pasado y presente, de la fábrica de harinas *Las Navas*».
- *Performance* «Lo moliné»: acción artística que representa una tertulia entre amigos y vecinos que comparten presencialmente tiempo y espacio.
- Proyección de audiovisuales con personas coetáneas a la actividad fabril de la fábrica de harinas: «Las historias del museo de historias *Las Navas*».
- Colección de útiles de la época: tinaja, cañizo, máquina de enlatar conservas, báscula de cereal, un *doble*, ralladores de panizo, etc.
- Cinco paneles didácticos: La historia de La Puebla de Alfindén, etc.)
- Creación de interactivos con el visitante: una artesa con harina, masa de pan para

tocar, olor a pan caliente, farinetas para degustar, unos frascos de cristal de conserva, para que los visitantes metan en ellos sus historias.

- Apertura de un canal en la red social Twitter titulado «Museo de historias»,
- Visitas guiadas realizadas por mí, como educadora de museos, para todos los públicos, desde infantil, hasta tercera edad.
- Talleres didácticos con los niños de los colegios de La Puebla de Alfindén.
- Estudio de públicos para evaluar la percepción sensitiva del público visitante a la exposición.



Figura 1. Realización visita guiada a la exposición. CEIP ALBARES. Puebla de Alfindén. Fuente: Autora



Figura 2. Realización visita guiada. Grupo de educación de adultos. La Puebla de Alfindén. Fuente: Autora

Todos estos elementos pretenden conformar el sistema de relaciones que interactúan entre sí en torno a un mismo discurso conformando «el espacio sensitivo» aludido al principio, sién-

dolo también de sensaciones, de emociones, de comunicación, de educación, de arte y de conocimiento, recreando las posibilidades del nuevo modelo de museo que propongo, también, como proyecto innovador en mi Trabajo de Fin de Máster de Museos, Educación y Comunicación, de la Universidad de Zaragoza.

Finalmente necesitaba constatar si los objetivos museológicos y museográficos que me había propuesto en el diseño y realización de la exposición eran percibidos y apreciados por el público visitante. El modo de averiguarlo ha sido a través de un estudio de públicos, con cuestiones cerradas y otras abiertas, siendo estas últimas las que proporcionan la información subjetiva o percepción personal.

Una de las cuestiones propone esta interrogante: ¿Cómo ha sido su impresión al visitar la exposición? Prácticamente la totalidad han respondido que «Muy satisfactoria». Otra de las cuestiones consulta: ¿Porqué recomendaría la vi-

sita a la exposición de La Harinera Las Navas, un museo de historias? Son respuestas de carácter emocional del tipo «satisfacción», «ternura», «curiosidad», «nostalgia». En otra consulta: ¿Puede decirnos en dos palabras qué ha experimentado o sentido al visitar la exposición de La Harinera...? Las respuestas continúan involucrando a los sentimientos personales, «enriquecimiento», «sentimiento», «melancolía».

En conclusión, la exposición ha sido visitada en quince días por 564 personas del mismo pueblo y de otros del entorno, que han manifiestan haber experimentado sensaciones inusuales en una exposición, expresan satisfacción y que han aprendido cosas que desconocían. Estas apreciaciones vienen a validar el objetivo de la exposición: sí es posible generar espacios culturales sensitivos, interesantes y atractivos para un público que, habitualmente, no visita los museos. El espacio sensitivo es un recurso museológico de comunicación y también de educación.

Mercedes Bueno Aladrén  
*Universidad de Zaragoza*



# HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

*Her&Mus. Heritage and Museography* es una revista de publicación anual que recoge artículos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento. En la revista tienen cabida tanto trabajos del ámbito académico como experiencias y reflexiones del ámbito museístico y patrimonial y alcanza tanto el ámbito peninsular como el europeo y el latinoamericano. Por este motivo, se admiten artículos en diversas lenguas, como son el catalán, el español, el francés, el italiano y el inglés.

La revista nace en el año 2008 con el nombre de *Hermes*. Revista de museología (ISSN impreso 1889-5409; ISSN en línea 2462-6465) y su primer número sale a la luz en 2009. Desde el segundo número pasa a llamarse *Her&Mus. Heritage and Museography* (ISSN impreso 2171-3731; ISSN en línea 2462-6457). Inicialmente de carácter cuatrimestral, pasó en 2013 a tener una periodicidad semestral. A partir de 2015 la revista se publica anualmente. Desde sus orígenes ha sido editada por Ediciones Trea y académicamente vinculada a la Universitat de Barcelona. A partir de 2016 se edita exclusivamente en formato digital a través de RACO (<http://raco.cat/index.php/Hermus/index>) como revista científica de la Universitat de Lleida.

# HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

*Her&Mus* se encuentra en las siguientes bases de datos y repositorios:

**Plataformas de evaluación de revistas:**

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes).

Catálogo LATINDEX (Iberoamericana).

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Valor superior a D.

CARHUS Plus+ 2014: Grupo D.

Journal Scholar Metrics Arts, Humanities, and Social Sciences.

**Bases de Datos Nacionales:**

DIALNET.

RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas).

DULCINEA.

**Catálogos Nacionales:**

ISOC (CSIC).

**Bases de Datos Internacionales:**

LATINDEX (Iberoamericana).

Ulrichs Web Global Series Directory.

European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

# HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Normas generales para la publicación de artículos en *Her&Mus. Heritage and Museography*:

- Se pueden presentar manuscritos redactados en catalán, castellano, italiano, francés e inglés.
- En general, serán bienvenidos escritos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento.
- Se admiten principalmente artículos de investigación, pero también se admiten reseñas, experiencias didácticas, descripción de proyectos y artículos de reflexión.
- Se considerará especialmente el rigor metodológico y el interés general del contenido, la perspectiva y el estudio realizado.
- Serán rechazados aquellos manuscritos que se encuentren en proceso de publicación o de revisión en otra revista. Todo manuscrito puede ser rechazado en cualquier momento del proceso editorial en caso de detectarse una mala práctica.
- Los autores deberán enviar sus manuscritos a través de la plataforma RACO.

Normas completas disponibles en:

<http://raco.cat/index.php/Hermus/about/submissions#authorGuidelines>

# HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

## **Proceso de revisión por pares:**

Todos los manuscritos recibidos serán inicialmente revisados por la Secretaría Científica de la revista, que comprobará su adecuación a las normas de publicación y a la temática de la revista. Tras esta primera revisión, los manuscritos serán evaluados siguiendo el sistema por pares ciegos (*double peer review*). Cada manuscrito será evaluado por un evaluador interno y uno externo (a la institución editora y/o al país).

El plazo de revisión de los manuscritos es de máximo tres meses desde su recepción. Transcurrido dicho periodo, el autor/es será informado de la aceptación o rechazo del original. En los casos de manuscritos aceptados pero cuya publicación esté condicionada a la introducción de cambios y/o mejoras sugeridas por los revisores, sus autores deberán enviar la nueva versión del manuscrito en un plazo máximo de quince días.

Cuando no se derive unanimidad en la valoración del manuscrito, este será remitido a un tercer revisor.

# HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

■ TREA ■



**Universitat de Lleida**  
Departament de Didàctiques  
Específiques

**Her&Mus. Heritage and Museography**

Universitat de Lleida

Departament de Didàctiques Específiques

Avda. de l'Estudi General, 4

25001 Lleida

Teléfono: +34 973706541

Fax: +34 973706502

Correo-e: [revistahermus@gmail.com](mailto:revistahermus@gmail.com)

Web: <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>





