



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal**

TESIS DOCTORAL

**Educación patrimonial y diversidad:
Evaluación de programas y definición de
un modelo basado en los procesos de
patrimonialización**

Presentada por Dña. Sofía Marín Cepeda
para optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Olaia Fontal Merillas

Pensemos, por un instante, cómo sería un mundo sin creación artística. No podríamos ir al cine, ni ver exposiciones de pintura (...) no habría perfumes, ni novelas, ni poesía... Todo sería funcional, todo sería muy parecido. El arte forma parte de nuestra condición humana, de nuestra identidad, de nuestra forma de ser... El arte es una parte de la vida y del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión.

Roser Calaf y Olaia Fontal, *Cómo enseñar arte en la escuela.*

Agradecimientos

Es necesario proteger a las lámparas; un golpe de viento podría apagarlas...

Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*.

La tesis doctoral que aquí se presenta no habría sido posible sin el apoyo y las aportaciones de compañeros, familia y amigos, que forman una parte muy importante de este trabajo.

A la directora de esta tesis doctoral, Olaia Fontal, por la oportunidad de formar parte de su equipo a través de una Beca de Formación de Personal Investigador (Ministerio de Economía y Competitividad), por creer en mí y en mi trabajo, por su acompañamiento y por contagiarme su entusiasmo por la educación, la investigación y el patrimonio.

A Joan Vallès, Apolline Torregrosa y Marcelo Falcón, por las oportunidades que me han brindado a través de las estancias de investigación en la Universidad de Girona y en la Universidad René Descartes de París, por sus motivadores consejos, las tardes de conversación y reflexión, motor importante de esta tesis.

A mi familia, en especial a mi madre y hermanos; Nieves, Patricia y Miguel Ángel; y a Gonzalo. Les doy las gracias por su apoyo y comprensión, por proporcionarme la estabilidad, el tiempo y la paciencia necesaria para el desarrollo de este trabajo.

A Sara y a Silvia por su ayuda y apoyo durante todo este proceso, por su constante acompañamiento, por sus ánimos, por romper la soledad del trabajo investigador y por sus aportaciones, alimentando las motivaciones que impulsaron este camino.

A los amigos que, a pesar de mis ausencias, siguen estando ahí.

A todas las instituciones colaboradoras, claves para el desarrollo de la investigación, por su desinteresada participación, por su colaboración y transmisión de conocimiento.

A todos ellos, gracias.

ÍNDICE

ANTECEDENTES E INTRODUCCIÓN A LA TESIS DOCTORAL	49
1 Antecedentes	51
1.1 La educación patrimonial como disciplina en construcción	54
1.2 La dimensión humana en la educación patrimonial	54
1.3 La diversidad como horizonte de la educación patrimonial	54
1.4 Accesibilidad a través de la educación: necesidad de criterios de calidad	55
1.5 La accesibilidad en la educación a través de la legislación	55
1.6 Superar el vacío metodológico a través de la investigación	56
2 Estructura general de la tesis doctoral	59
3 Resumen de los capítulos	61
INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA THESE DE DOCTORAT	65
1 Contexte	67
2 Structure générale du travail de recherche	69
3 Sommaire des chapitres	70
CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO RELACIONAL DE PATRIMONIO: VÍNCULOS ENTRE BIENES Y PERSONAS. LA DIVERSIDAD COMO CONCEPTO INTRÍNSECO	75
1.1 El patrimonio desde la perspectiva de los organismos internacionales y nacionales de referencia	77
1.2 El patrimonio conceptualizado desde la educación	86

1.3	El enfoque relacional del patrimonio	92
1.3.1	Formas de mediación entre el patrimonio y las personas	94
1.3.1.1	La comunicación del patrimonio	95
1.3.1.2	La interpretación del patrimonio	98
1.3.1.3	La didáctica del patrimonio	103
1.3.1.4	La educación patrimonial	108
1.4	El componente de la diversidad en la conceptualización del patrimonio	113
1.4.1	La diversidad como concepto intrínseco a la idea de patrimonio	117
1.4.2	Hacia una educación patrimonial basada en la diversidad	122
1.5	El patrimonio como contenido integrador	127
1.6	El patrimonio como experiencia sensible y afectiva	129
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ORIENTADA A LA INCLUSIÓN SOCIAL		133
2.1	La diversidad como principio esencial en la educación patrimonial. Relaciones entre inclusión, diversidad y educación patrimonial	136
2.1.1	El principio de diversidad patrimonial	136
2.1.2	El principio de patrimonio universal	137
2.1.3	El principio de inclusión	138
2.1.4	El principio de identidad	138

2.2	Diversidad, accesibilidad, inclusión y educación patrimonial	141
2.2.1	El modelo del déficit	144
2.2.2	El modelo médico	144
2.2.3	El modelo inclusivo o modelo social	145
2.3	La inclusión como finalidad de la educación patrimonial	153
2.3.1	La educación patrimonial como sustancia para la inclusión	154
2.3.2	La dimensión estratigráfica del patrimonio.	157
2.3.2.1	Procesos de patrimonialización a partir de procesos cognitivos	159
2.3.3	El sujeto que aprende desde la perspectiva de los procesos cognitivos	162
2.3.4	El patrimonio como sistema cultural	163
2.3.5	Los procesos de patrimonialización ordenados a partir de los procesos cognitivos. Claves para abordar la diversidad	169
2.3.5.1	La emoción, punto de partida de la educación patrimonial	172
2.3.5.2	La percepción	173
2.3.5.3	La atención	174
2.3.5.4	El aprendizaje	175
2.3.5.5	La memoria	176
2.3.5.6	El reajuste	178

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN Y LA NORMATIVA EN MATERIA DE ACCESIBILIDAD, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO EN LOS ÁMBITOS AUTONÓMICO, NACIONAL E INTERNACIONAL	181
3.1 Educación inclusiva: estado de la cuestión	183
3.1.1 La perspectiva internacional	183
3.1.2 La educación inclusiva en España	184
3.1.2.1 El PNEyP: Plan Nacional de Educación y Patrimonio	192
3.2 El marco legislativo en torno a la accesibilidad aplicada al patrimonio	196
3.2.1 La accesibilidad desde los marcos nacional e internacional	196
3.2.1.1 El estado actual de la accesibilidad en España	200
3.2.1.2 La Ley de accesibilidad y supresión de barreras en Castilla y León	208
3.3 Las leyes de patrimonio cultural y educación en los ámbitos nacional, autonómico e internacional	209
3.3.1 La legislación nacional y autonómica	210
3.3.2 La normativa internacional	243
3.3.3 Análisis de normativa referente	245
3.3.4 Conclusiones al análisis legislativo	256
CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y DIVERSIDAD EN LOS ÁMBITOS NACIONAL E INTERNACIONAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN	261
4.1 Tesis doctorales	263
4.2 Enfoques referentes en torno al trinomio patrimonio, educación y diversidad	288

4.3	Programas educativos	296
4.3.1	Proyectos centrados en el diseño didáctico	297
4.3.2	Proyectos implementados	301
4.4	Modelos de educación patrimonial	308
4.4.1	Modelos de educación patrimonial de referencia	308
4.4.1.1	Modelo de educación patrimonial centrado en el docente	310
4.4.1.2	Modelo de educación patrimonial centrado en el discente	311
4.4.1.3	Modelo de educación patrimonial centrado en el contenido	312
4.4.1.4	Modelo de educación patrimonial centrado en el contexto	313
4.4.1.5	Modelo de educación patrimonial centrado en el contenido y el contexto	314
4.4.1.6	Modelo de educación patrimonial centrado en el docente y discente	314
4.4.1.7	Modelo de educación patrimonial centrado en el discente y contenido	315
4.4.1.8	Modelo de educación patrimonial centrado en el discente, contenido y contexto	316
4.5	Estándares por modelos	316
4.5.1	El grado de sensibilización hacia el patrimonio: la búsqueda de la sensibilización del individuo	318
4.5.2	Nivel de conocimiento y adaptación a las necesidades educativas del público destinatario	319
4.5.3	Grado de significatividad y relevancia en el acceso educativo a los contenidos patrimoniales: la flexibilidad del	320

modelo y de los procesos de enseñanza/aprendizaje		
4.5.4	Importancia de las personas y su lugar dentro del modelo: la construcción de la identidad como eje principal	320
4.5.5	El sujeto que aprende es el centro del modelo y del proceso	321
CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN		323
5.1	Descripción general de la investigación, finalidad y objeto de estudio	327
5.2	Enfoque metodológico de la investigación	328
5.3	Diseño, planificación y objetivos generales de investigación	331
5.3.1	Planteamiento del problema	333
5.3.2	Preguntas que orientan el proceso de investigación	336
5.3.3	Hipótesis y variables de investigación	336
5.4	Fases de la investigación	338
5.4.1	Fase I: Definición de dimensiones y criterios en la evaluación de programas	340
5.4.2	Fase II: Criterios de selección de la muestra	345
5.4.2.1	Primer filtro: Directorio de museos y colecciones de España	346
5.4.2.2	Segundo filtro: Base de datos OEPE	351
5.4.2.3	Tercer filtro: Criterios de inclusión/exclusión	359
5.4.2.4	Selección y descripción de la muestra	360
5.4.3	Fase III: Diseño de instrumentos de recogida de datos	362
5.4.4	Fase IV: Pasos para la evaluación de programas	363
5.4.5	Fase V: Análisis de datos	365

5.4.6	Fase VI: Triangulación	368
CAPÍTULO 6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS		371
6.1	Instrumento I: Ficha de inventario de la base OEPE	373
6.1.1	Descripción de la ficha de inventario OEPE	374
6.2	Instrumento II: Cuestionario	383
6.2.1	Diseño del cuestionario	386
6.2.2	Ética y calidad	390
6.2.3	Consulta a expertos y definición del cuestionario final	391
6.3	Instrumento III: Entrevista telefónica/personal	401
6.4	Instrumento IV: Análisis de información documental	404
6.5	Metodología de análisis de datos	405
6.5.1	Instrumento de análisis de datos Nvivo10	410
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS CUALITATIVO E INTERPRETACIÓN DE DATOS		415
7.1	Datos recogidos a través de la ficha de inventario de la base OEPE	418
7.1.1	La Red de Museos de Lugo	419
7.1.2	Arte para todos, Museo Patio Herreriano de Valladolid	423
7.1.3	La Concejalía de Accesibilidad de Ávila	426
7.1.4	El Prado para todos, Museo del Prado	428
7.1.5	Programa educativo del Museo Thyssen-Bornemisza	431
7.1.6	Programa educativo del Museo Reina Sofía	433

7.1.7	Centro de Arte La Panera	436
7.1.8	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona	439
7.2	Análisis de datos: instrumentos II, III y IV	441
7.2.1	Programa P1	445
7.2.2	Programa P2	452
7.2.3	Programa P3	463
7.2.4	Programa P4	467
7.2.5	Programa P5	478
7.2.6	Programa P6	487
7.2.7	Programa P7	496
7.2.8	Programa P8	504
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		515
8.1	Conclusiones al cuerpo analítico: modelos educativos detectados	517
8.1.1	Modelo terapéutico o rehabilitador	518
8.1.2	Modelo social	523
8.1.3	Modelo teórico-inclusivo	527
8.1.4	Modelo normalizador	530
8.1.5	Modelo de la diversidad	533
8.1.6	Modelo de participación	537
8.1.7	Modelo integrador	540

8.2	Un modelo para trabajar el patrimonio desde la postura de la diversidad y desde la perspectiva de la inclusión: el Modelo Universal	542
8.2.1	Claves teóricas	545
8.2.1.1	La diversidad como eje y esencia en el concepto patrimonio, contenido especialmente integrador	545
8.2.1.2	La patrimonialización como objetivo. Comprensión educativa de los procesos de patrimonialización, organización de los procesos de aprendizaje en la educación patrimonial	546
8.2.1.3	Concepto humanista de la educación	547
8.2.1.4	La interpretación postmoderna del concepto patrimonio como realidad universal en el ser humano: dimensión afectiva	548
8.2.2	Criterios teórico-conceptuales del modelo	549
8.2.3	Criterios metodológicos del modelo	553
8.2.4	Estructura del Modelo Universal	556
8.3	Discusión	559
8.4	Proyección de la tesis doctoral. Líneas abiertas de investigación	569
DISCUSSION ET PROJECTION DE LA THESE DE DOCTORAT, DOMAINES DE RECHERCHE EN COURS		573
1	Discussion	575
2	Projection de la thèse de doctorat. Domaines de recherche en cours	579

BIBLIOGRAFÍA	583
URLGRAFÍA	613
ANEXOS	619

INDEX

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA THESE DE DOCTORAT	49
1 Contexte	51
2 Structure générale du travail de recherche	59
3 Sommaire des chapitres	61
INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA THESE DE DOCTORAT (TRADUCTION)	65
1 Contexte	67
2 Structure générale du travail de recherche	69
4 Sommaire des chapitres	70
CHAPITRE 1. LE CONCEPT RELATIONNEL DU PATRIMOINE : LES LIENS ENTRE OBJETS ET PERSONNES. LA DIVERSITE COMME CONCEPT INTRINSEQUE	75
1.1 Le patrimoine vu de la perspective des organismes nationaux et internationaux de référence.	77
1.2 Patrimoine conceptualisé par l'éducation	86
1.3 L'approche relationnelle de patrimoine	92
1.3.1 Formes de médiation entre le patrimoine et personne	94
1.3.1.1 La communication du patrimoine	95
1.3.1.2 L'interprétation du patrimoine	98
1.3.1.3 L'enseignement du patrimoine	103
1.3.1.4 L'éducation patrimoniale	108

1.4	L'élément de la diversité dans la conceptualisation du patrimoine	113
1.4.1	La diversité comme concept intrinsèque de l'idée du patrimoine	117
1.4.2	Objectif: une éducation patrimoniale basée sur la diversité	122
1.5	Le patrimoine comme contenu intégrateur	127
1.6	Le patrimoine comme expérience sensible et affective	129
 CHAPITRE 2. L'EDUCATION PATRIMONIALE TOURNEE VERS L'INCLUSION SOCIALE		133
2.1	La diversité comme principe essentiel de l'éducation patrimoniale Les relations entre inclusion, diversité et éducation patrimoniale	136
2.1.1	Le principe de diversité patrimoniale	136
2.1.2	Le principe de génération du patrimoine universel	137
2.1.3	Le principe d'inclusion	138
2.1.4	Le principe d'identité	138
2.2	Diversité, accessibilité, inclusion et éducation patrimoniale	141
2.2.1	Le modèle déficitaire	144
2.2.2	Le modèle médicale	144
2.2.3	Le modèle d'inclusion ou modèle social	145
2.3	L'inclusion comme but de l'éducation patrimoniale	153
2.3.1	L'éducation patrimoniale comme base pour l'inclusion	154
2.3.2	La dimension stratigraphique du patrimoine.	157
2.3.2.1	Le processus de patrimonialisation à partir de	159

processus cognitifs

2.3.3	Le sujet qui apprend du point de vu des processus cognitifs	162
2.3.4	Le patrimoine comme système culturel	163
2.3.5	Le processus de patrimonialisation mis en ordre à partir des processus cognitifs essentiels pour aborder la diversité	169
2.3.5.1	L'émotion, point de départ de l'éducation patrimoniale	172
2.3.5.2	La perception	173
2.3.5.3	L'attention	174
2.3.5.4	L'apprentissage	175
2.3.5.5	La mémoire	176
2.3.5.6	Le réaménagement	178
CHAPITRE 3. ANALYSE DE LA LEGISLATION EN MATIERE D'ACCESSIBILITE ET PATRIMOINE DANS LES DOMAINES REGIONAL, NATIONAL ET INTERNATIONAL		181
3.1	L'éducation inclusive: état de la question	183
3.1.1	La perspective internationale	183
3.1.2	L'éducation inclusive en Espagne	184
3.1.2.1	Le PNEyP: Plan National d'Éducation et Patrimoine	192
3.2	Le cadre législatif relatif à l'accessibilité du patrimoine	196
3.2.1	L'accessibilité du point de vue du cadre national et international	196
3.2.1.1	L'état actuel de l'accessibilité en Espagne	200
3.2.1.2	La Loi d'accessibilité et d'élimination de barrières	208

en Castille-et-León

3.3	Lois actuels de patrimoine culturel et éducation dans les domaines national, régional et international	209
3.3.1	La législation nationale et régionale	210
3.3.2	La législation internationale	243
3.3.3	Analyse de la législation applicable	245
3.3.4	Conclusions de l'analyse de la législation	256
CHAPITRE 4. LA RECHERCHE EN EDUCATION PATRIMONIALE ET DIVERSITE DANS LES DOMAINES NATIONAL ET INTERNATIONAL : L'ETAT DE LA QUESTION		261
4.1	Thèses de doctorat	263
4.2	Approches concernant autour trinôme patrimoine, l'éducation et la diversité	288
4.3	Programmes éducatifs	296
4.3.1	Projets axés sur la conception pédagogique	297
4.3.2	Projets mis en œuvre	301
4.4	Modèles d'éducation patrimoniale	308
4.4.1	Modèles de référence sur l'éducation patrimoniale	308
4.4.1.1	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur l'enseignante	310
4.4.1.2	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur l'étudiante	311
4.4.1.3	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur le contenu	312
4.4.1.4	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur le	313

contexte	
4.4.1.5	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur le contenu et le contexte 314
4.4.1.6	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur l'étudiante et l'enseignante 314
4.4.1.7	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur l'étudiante et le contenu 315
4.4.1.8	Modèles d'éducation patrimoniale axés sur l'étudiante, le contenu et le contexte 316
4.5	Critères selon les modèles 316
4.5.1	La recherche de la sensibilisation de la personne au patrimoine 318
4.5.2	L'adaptation des besoins pédagogiques du public pertinent 319
4.5.3	La flexibilité du modèle et des processus d'enseignement/apprentissage 320
4.5.4	La construction d'une identité comme axe principal 320
4.5.5	Le sujet qui apprend est le centre du modèle et du processus 321
CHAPITRE 5.	DESCRIPTION METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 323
5.1	Description générale de la recherche et objectifs 327
5.2	Approche méthodologique de la recherche 328
5.3	Conception, planification et objectifs générales de la recherche 331
5.3.1	Approche du problème 333
5.3.2	Questions de recherche 336
5.3.3	Hypothèses et variables de recherche 336

5.4	Phases de recherche	338
5.4.1	Phase I : Définition des dimensions et critères d'évaluation des programmes	340
5.4.2	Phase II : Critères de sélection de l'échantillon	345
5.4.2.1	Premier filtre : Directoire de musées et collections espagnoles	346
5.4.2.2	Deuxième filtre : Base de données OEPE	351
5.4.2.3	Troisième filtre : Critères d'inclusion/exclusion	359
5.4.2.4	Sélection et description de l'échantillon	360
5.4.3	Phase III : Conception d'instruments de collecte de données	362
5.4.4	Phase IV : Étapes de l'évaluation de programmes	363
5.4.5	Phase V : Analyse de données	365
5.4.6	Phase VI : Triangulation	368
 CHAPITRE 6. INSTRUMENTS DE COLLECTE ET ANALYSE DE DONNEES		371
6.1	Instrument I : Instrument OEPE	373
6.1.1	Description de la fiche OEPE	374
6.2	Instrument II : Questionnaire	383
6.2.1	Conception du questionnaire	386
6.2.2	Étique et qualité	390
6.2.3	Consultation d'experts et définition du questionnaire final	391
6.3	Instrument III : Enquête téléphonique/personnelle	401
6.4	Instrument IV : Analyse d'information des documents	404
6.5	Méthodologie d'analyse de données	405

6.5.1	Instrument d'analyse de données Nvivo 10	410
CHAPITRE 7. ANALYSE QUALITATIVE ET INTERPRETATION DES DONNEES		415
7.1	Données recueillies dans l'instrument OEPE	418
7.1.1	Le réseau des musées de Lugo	419
7.1.2	Arte para todos (Art pour tous), Museo Patio Herreriano de Valladolid	423
7.1.3	Le Secrétariat d'accessibilité d'Ávila	426
7.1.4	El Prado para todos, Musée del Prado	428
7.1.5	Programme éducatif du Musée Thyssen	431
7.1.6	Programme éducatif du Musée Reina Sofia	433
7.1.7	Centre artistique La Panera	436
7.1.8	Musée d'art contemporaine de Barcelone	439
7.2	Analyse d'information : instruments II, III, et IV	441
7.2.1	Programme P1	445
7.2.2	Programme P2	452
7.2.3	Programme P3	463
7.2.4	Programme P4	467
7.2.5	Programme P5	478
7.2.6	Programme P6	487
7.2.7	Programme P7	496
7.2.8	Programme P8	504

CHAPITRE 8. CONCLUSIONS ET DISCUSSION	515
8.1 Conclusions de l'analyse : modèles pédagogiques détectés	517
8.1.1 Modèle thérapeutique ou de réhabilitation	518
8.1.2 Modèle social	523
8.1.3 Modèle théorique-inclusive	527
8.1.4 Modèle de normalisation	530
8.1.5 Modèle de diversité	533
8.1.6 Modèle de participation	537
8.1.7 Modèle d'intégration	540
8.2 Un modèle pour travailler avec le patrimoine à partir de la diversité et de l'inclusion: le modèle universel	542
8.2.1 Clés théoriques	545
8.2.1.1 La diversité comme axe et essence du patrimoine, contenu essentiellement intégrateur	545
8.2.1.2 La patrimonialisation comme objectif. Compréhension éducative des processus de patrimonialisation, organisation des processus d'apprentissage dans l'éducation patrimoniale	546
8.2.1.3 Un concept humanistique de l'éducation	547
8.2.1.4 L'interprétation postmoderne du concept du patrimoine comme réalité commun à l'humanité : la dimension affective	548
8.2.2 Critères théoriques et conceptuels du modèle	549
8.2.3 Critères méthodologiques du modèle	553
8.2.4 Structure du modèle	556
8.3 Discussion	559

8.4	Projection de la thèse de doctorat. Domaines de recherche en cours	569
	DISCUSSION ET PROJECTION DE LA THESE DE DOCTORAT. DOMAINES DE RECHERCHE EN COURS (TRADUCTION)	573
1	Discussion	575
2	Projection de la thèse de doctorat. Domaines de recherche en cours	579
	BIBLIOGRAPHIE	583
	URLGRAPHIE	613
	ANNEXES	619

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estándares de calidad definidos en el trabajo previo a la tesis doctoral.	58
Tabla 2	Análisis de la Ley Orgánica de Educación y los Reales Decretos que la desarrollan.	189
Tabla 3	Leyes autonómicas relacionadas con la accesibilidad.	207
Tabla 4	Leyes autonómicas de patrimonio: análisis de conceptos educativos.	211
Tabla 5	Relación entre patrimonio e identidad en la legislación analizada (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 74-76).	222
Tabla 6	Relación de materias que se ocupan del patrimonio en la educación primaria. Real Decreto 1513/2006. (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 84-85).	227
Tabla 7	Relación de materias que se ocupan del patrimonio en la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1631/2006. (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 86-91).	229
Tabla 8	Relación de materias que se ocupan del patrimonio en Bachillerato. Real Decreto 1467/2007. (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 91-94).	234
Tabla 9	Resumen de la ley de educación de Andalucía en relación con el término patrimonio.	240
Tabla 10	Resumen de la ley de educación de Cantabria en relación con el término patrimonio.	241
Tabla 11	Resumen de la ley de educación de Castilla La-Mancha en relación con el término patrimonio.	241

Tabla 12	Resumen de la ley de educación de Cataluña en relación con el término patrimonio.	242
Tabla 13	Resumen de la ley de educación de Extremadura en relación con el término patrimonio.	242
Tabla 14	Resumen de la ley de educación de País Vasco en relación con el término patrimonio.	243
Tabla 15	Modo en que aparece el patrimonio en la COM (2003) 58 final.	244
Tabla 16	Modo en que aparece el término patrimonio en la COM (2008) 566 final.	244
Tabla 17	Modo en que aparece el término patrimonio en el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación superior; Alcanzando las metas.	245
Tabla 18	Modo en que aparece el término patrimonio en el London Comunicué.	245
Tabla 19	Tesis defendidas en España en el ámbito de la educación patrimonial.	263
Tabla 20	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Cuenca López.	266
Tabla 21	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Fontal Merillas.	267
Tabla 22.	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gómez Redondo.	268
Tabla 23	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Vallés	270

Villanueva.

Tabla 24	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Echeverría.	271
Tabla 25	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Rico Cano.	272
Tabla 26	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Álvarez Acero.	272
Tabla 27	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Eguren.	274
Tabla 28	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Coma.	275
Tabla 29	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Martín Cáceres.	276
Tabla 30	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Valecillo.	276
Tabla 31	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Vicent Otaño.	278
Tabla 32	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. García Fernández.	279
Tabla 33	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. López Cruz.	280
Tabla 34	Ficha descriptiva del trabajo predoctoral de Pérez López.	280
Tabla 35	Ficha descriptiva del trabajo predoctoral de García Ceballos.	281
Tabla 36	Ficha descriptiva del proyecto de tesis doctoral de Sánchez Ferri.	282
Tabla 37	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Cebriá.	282

Tabla 38	Ficha descriptiva del proyecto de tesis doctoral de Maeso.	283
Tabla 39	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Falcón.	284
Tabla 40	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Torregrosa.	285
Tabla 41	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Schwengber.	286
Tabla 42	Criterios y estándares para la educación patrimonial inclusiva.	317
Tabla 43	Criterios de clasificación, características y rasgos definitorios de nuestra investigación.	327
Tabla 44	Descripción metodológica relacionada con la evaluación de programas.	330
Tabla 45	Valoración del problema de investigación.	335
Tabla 46	Variables de investigación.	337
Tabla 47	Descripción metodológica relacionada con la evaluación de programas.	344
Tabla 48	Resultado primer filtro de la muestra.	348
Tabla 49	Resultado de la búsqueda del descriptor “personal de atención especializado”.	350
Tabla 50	Fases del proyecto OEPE.	353
Tabla 51	Criterios de inclusión/exclusión del muestreo.	355
Tabla 52	Filtrado de la muestra “adaptación a discapacitados”.	356
Tabla 53	Criterios de inclusión/exclusión de la muestra.	359

Tabla 54	Muestra de estudio.	361
Tabla 55	La propuesta de Pérez Juste (2006, pp. 118-122).	364
Tabla 56	Plan de recogida y análisis de datos.	367
Tabla 57	Descriptores de los programas.	377
Tabla 58	Primera aproximación al cuestionario a aplicar.	387
Tabla 59	Esquema en el diseño del cuestionario.	390
Tabla 60	Segunda aproximación al cuestionario de investigación.	391
Tabla 61	Revisión del cuestionario por expertos.	395
Tabla 62	Definición del cuestionario de investigación.	398
Tabla 63	Cuestionario final.	399
Tabla 64	Guion de la entrevista telefónica/personal.	402
Tabla 65	Entrevista definida para su aplicación.	403
Tabla 66	Ficha de análisis de la documentación recogida sobre la muestra de estudio.	404
Tabla 67	Codificación de la información.	417
Tabla 68	Muestra de estudio.	418
Tabla 69	Ficha OEPE sobre la Red Museística Provincial de Lugo.	420
Tabla 70	Relación de datos recogidos en la ficha OEPE, programa	424

Arte para todos.

Tabla 71	Ficha OEPE de la Concejalía de Accesibilidad de Ávila.	427
Tabla 72	Información sobre los datos recuperados de la ficha OEPE para el programa El prado para todos.	429
Tabla 73	Ficha de datos OEPE relativa al programa Educathysen.	431
Tabla 74	Ficha de datos OEPE en torno al Programa Educativo del Museo Reina Sofía.	434
Tabla 75	Ficha de datos OEPE relativa al programa educativo del Centro de Arte La Panera.	436
Tabla 76	Ficha de datos OEPE relativa al proyecto Expressart.	440
Tabla 77	Relación de documentos localizados para la muestra.	441
Tabla 78	Aplicación de instrumentos en el programa P1.	445
Tabla 79	Indicadores destacados en la codificación del programa P1.	451
Tabla 80	Aplicación de instrumentos en el programa P2.	452
Tabla 81	Indicadores destacados en la codificación del programa P2.	461
Tabla 82	Aplicación de instrumentos en el programa P3.	463
Tabla 83	Indicadores destacados en la codificación del programa P3.	466
Tabla 84	Aplicación de instrumentos en el programa P4.	467
Tabla 85	Indicadores destacados en la codificación del programa P4.	477
Tabla 86	Aplicación de instrumentos en el programa P5.	478

Tabla 87	Indicadores destacados en la codificación del programa P5.	486
Tabla 88	Aplicación de instrumentos en el programa P6.	487
Tabla 89	Indicadores destacados en la codificación del programa P6.	495
Tabla 90	Aplicación de instrumentos en el programa P7.	496
Tabla 91	Indicadores destacados en la codificación del programa P7.	502
Tabla 92	Aplicación de instrumentos en el programa P8.	504
Tabla 93	Indicadores destacados en la codificación del programa P8.	511
Tabla 94	Fases en la definición de modelos.	518
Tabla 95	Descripción del modelo terapéutico o rehabilitador.	520
Tabla 96	Descripción del modelo social.	524
Tabla 97	Descripción del modelo teórico-inclusivo.	527
Tabla 98	Descripción del modelo normalizador.	530
Tabla 99	Descripción del modelo de la diversidad.	534
Tabla 100	Descripción del modelo de participación.	537
Tabla 101	Descripción del modelo integrador.	540
Tabla 102	Criterios y estándares definidos en el Modelo Universal.	549
Tabla 103	Criterios metodológicos en el Modelo Universal.	553
Tabla 104	Variables de estudio.	563

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Esquema de investigación que conduce a la tesis doctoral.	53
Gráfico 2	Estándares de calidad en programas educativos detectados en el trabajo de investigación previo a la tesis doctoral.	57
Gráfico 3	Estructura general de la tesis doctoral.	60
Gráfico 4	Nube de verbos relacionados con el patrimonio por instituciones de carácter internacional.	82
Gráfico 5	Nube de verbos asociados al patrimonio en el marco nacional.	86
Gráfico 6	Formas de mediación entre el patrimonio y las personas definidas por Fontal (2003).	95
Gráfico 7	Relación entre educación y patrimonio.	114
Gráfico 8	Visualización de la evolución conceptual de la diversidad en la educación.	119
Gráfico 9	Metáfora de la evolución conceptual en torno a las capacidades diferentes.	121
Gráfico 10	Procesos de patrimonialización.	125
Gráfico 11	La educación patrimonial como sustancia patrimonial para la inclusión.	155

Gráfico 12	Secuencia de procesos cognitivos en el proceso de patrimonialización.	158
Gráfico 13	Relaciones estratigráficas básicas.	165
Gráfico 14	Mapa de tipologías y escalas de patrimonio en la experiencia patrimonial cultural, o constelaciones patrimoniales.	167
Gráfico 15	Representación del proceso emocional. Fuente: Fernández, Martín y Domínguez (2001, p. 298).	173
Gráfico 16	Patrimonio por etapas educativas y autonomías (Fontal, Pérez y Marín, 2013, p. 59).	220
Gráfico 17	Resultados localizados en la normativa nacional (Fontal, Pérez y Marín, 2013, p. 59).	237
Gráfico 18	Modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de variables.	310
Gráfico 19	Secuencia de procesos (Fontal, 2003).	318
Gráfico 20	Mapa conceptual fases o etapas en la investigación.	340
Gráfico 21	Fases del Observatorio, gráfico diseñado por Fontal (2014).	353
Gráfico 22	Estratos en la definición del modelo educativo.	360
Gráfico 23	Planteamiento del problema (Alvira, 2004, 16).	384
Gráfico 24	Etapas en el diseño del cuestionario.	387
Gráfico 25	Modelo Terapéutico o Rehabilitador.	522

Gráfico 26	Modelo Social.	526
Gráfico 27	Modelo Teórico-Inclusivo.	529
Gráfico 28	Modelo Normalizador.	532
Gráfico 29	Modelo de la Diversidad.	536
Gráfico 30	Modelo de Participación.	539
Gráfico 31	Modelo Integrador.	541
Gráfico 32	Criterios teóricos para la inclusión efectiva.	552
Gráfico 33	Criterios metodológicos en el Modelo Universal.	556
Gráfico 34	Estructura general del Modelo Universal.	558
Gráfico 35	Relaciones entre los modelos definidos.	565

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1	Captura de pantalla de OEPE.	297
Imagen 2	Captura de pantalla del proyecto <i>It's our heritage</i> (www.facebook.com).	302
Imagen 3	Directorio de museos y colecciones de España. Captura de pantalla de la web http://directoriomuseos.mcu.es/	346
Imagen 4	Captura de pantalla de proyectos de educación patrimonial en OEPE.	351
Imagen 5	Descripción (captura de pantalla de la ficha OEPE).	352
Imagen 6	Ficha para la descripción de los programas.	354
Imagen 7	Portal OEPE.	374
Imagen 8	Localización (captura de pantalla de la ficha OEPE).	376
Imagen 9	Relación con otras fichas (captura de pantalla de la ficha OEPE).	376
Imagen 10	Herramienta OEPE (captura de pantalla de la ficha OEPE).	382
Imagen 11	Nodos de categorización en Nvivo 10.	411
Imagen 12	Captura de la ficha OEPE para el programa Red Museística Provincial.	419
Imagen 13	Captura de pantalla relativa al programa Arte para todos, en la base de datos OEPE.	423

Imagen 14	Captura de pantalla de la ficha OEPE relativa a la Concejalía de Accesibilidad de Ávila.	426
Imagen 15	Captura de pantalla de parte de la ficha OEPE del programa El Prado para todos.	429
Imagen 16	Captura de pantalla de la ficha OEPE del programa Educathysen.	431
Imagen 17	Captura de pantalla de parte de la ficha OEPE del Programa educativo del Museo Reina Sofía.	434
Imagen 18	Captura de pantalla de parte de la ficha de datos OEPE del programa educativo del Centro de Arte La Panera.	436
Imagen 19	Captura de pantalla de parte de la ficha de datos OEPE del programa Expressart.	439
Imagen 20	Captura de pantalla de la documentación incorporada al programa Nvivo10.	443

ANTECEDENTES E INTRODUCCIÓN A LA TESIS DOCTORAL

1. Antecedentes

La energía que motiva la línea de investigación de la Tesis Doctoral que desarrollamos se despierta con la experiencia profesional que, tras la Licenciatura en Psicopedagogía, se desarrolla como Educadora en el Departamento de Educación e Investigación del Museo Patio Herreriano, de Arte Contemporáneo Español de Valladolid. El contacto con la diversidad de públicos y el trabajo en equipo con los educadores del museo generan una etapa motivadora, de descubrimiento y de constante aprendizaje. Se inicia así un interés específico por la educación artística y patrimonial, que ve su concreción en la beca de formación de personal investigador del Ministerio de Economía y Competitividad, en el proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España, dirigido por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid, una oportunidad excelente de crecimiento a través del contacto con expertos en educación patrimonial repartidos por la geografía española, que hace posible el desarrollo de la investigación que presentamos.

La Tesis Doctoral se desarrolla en este marco, paralela a la formación continua a través del grado de Bellas Artes en la Universidad de Salamanca, retroalimentándose de la constante motivación y búsqueda de respuestas, así como el debate enriquecedor a través de dos estancias de investigación en dos centros de referencia nacional e internacional: la Universidad de Girona (España), y la Universidad René Descartes, en París (Francia). De este modo, el interés por el trabajo educativo con la diversidad en las instituciones culturales se transforma en una realidad concreta: la educación patrimonial inclusiva, el estudio y desarrollo de la educación patrimonial como perspectiva para trabajar hacia una educación inclusiva en espacios de patrimonio. Así, confluyen formación e intereses en un tema apasionante que vincula Psicopedagogía, Bellas Artes, Patrimonio Cultural y Educación.

La investigación desarrollada surge como línea de continuidad con el trabajo de investigación tutelado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA): *Diversidad y accesibilidad en la educación patrimonial, evaluación de programas*, defendido en la Universidad de Valladolid en junio de 2011. Diversidad, patrimonio cultural, educación y accesibilidad son los cuatro ejes de los que partimos en el planteamiento de este trabajo previo de investigación, a través de los cuales formulamos una serie de preguntas:

- ¿Se están cumpliendo los derechos y la igualdad de oportunidades en la educación?
- En cuanto al patrimonio, ¿Se cumple esa igualdad de oportunidades? En caso negativo, ¿Por qué no se cumple? ¿Supone verdaderamente un coste elevado?
- ¿Se llevan a la práctica los planteamientos educativos que se basan en la normalización, la no segregación, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa? En caso negativo ¿Por qué no se llevan a la práctica?
- ¿Se están cumpliendo los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos en el ámbito educativo referido al patrimonio?

No se trata tanto de dar respuesta a estas preguntas, sino de utilizarlas como guía para orientar la investigación. A partir de estas reflexiones nos planteamos en el trabajo de investigación tutelado previo a la Tesis Doctoral, el objetivo principal: explorar, analizar y describir el estado de la cuestión, para lo cual recogemos y evaluamos programas de educación patrimonial en España con fines exploratorios, como punto de partida para abrir nuevas líneas de investigación. Para ello, seguimos una metodología de investigación no experimental basada en la evaluación de programas, a través de dos técnicas: análisis estadístico descriptivo y evaluación de programas en profundidad, implementando una ficha de análisis para el estudio de casos.

Llevamos a cabo una revisión exhaustiva de la literatura en torno al patrimonio y las formas de mediación comunicativa entre éste y las personas. Desde este punto de vista, profundizamos en el concepto de educación orientado al patrimonio, es decir la educación patrimonial como disciplina, donde abordamos el concepto de diversidad en este campo.

Para generar nuevos modelos educativos basados en la normalización y el diseño para todos precisamos conocer los enfoques que orientan la educación patrimonial y los modelos educativos que se dan en nuestras escuelas, así como revisar referentes nacionales en el ámbito. Para ello, desarrollamos un análisis del marco legislativo en los marcos internacional, nacional y autonómico en torno al patrimonio, la educación y la accesibilidad.

En el gráfico siguiente se vertebra el proceso desarrollado en la investigación, desde la revisión del estado de la cuestión para la detección de

necesidades y ausencias, la evaluación de programas y las conclusiones alcanzadas, que dan origen a la Tesis Doctoral.

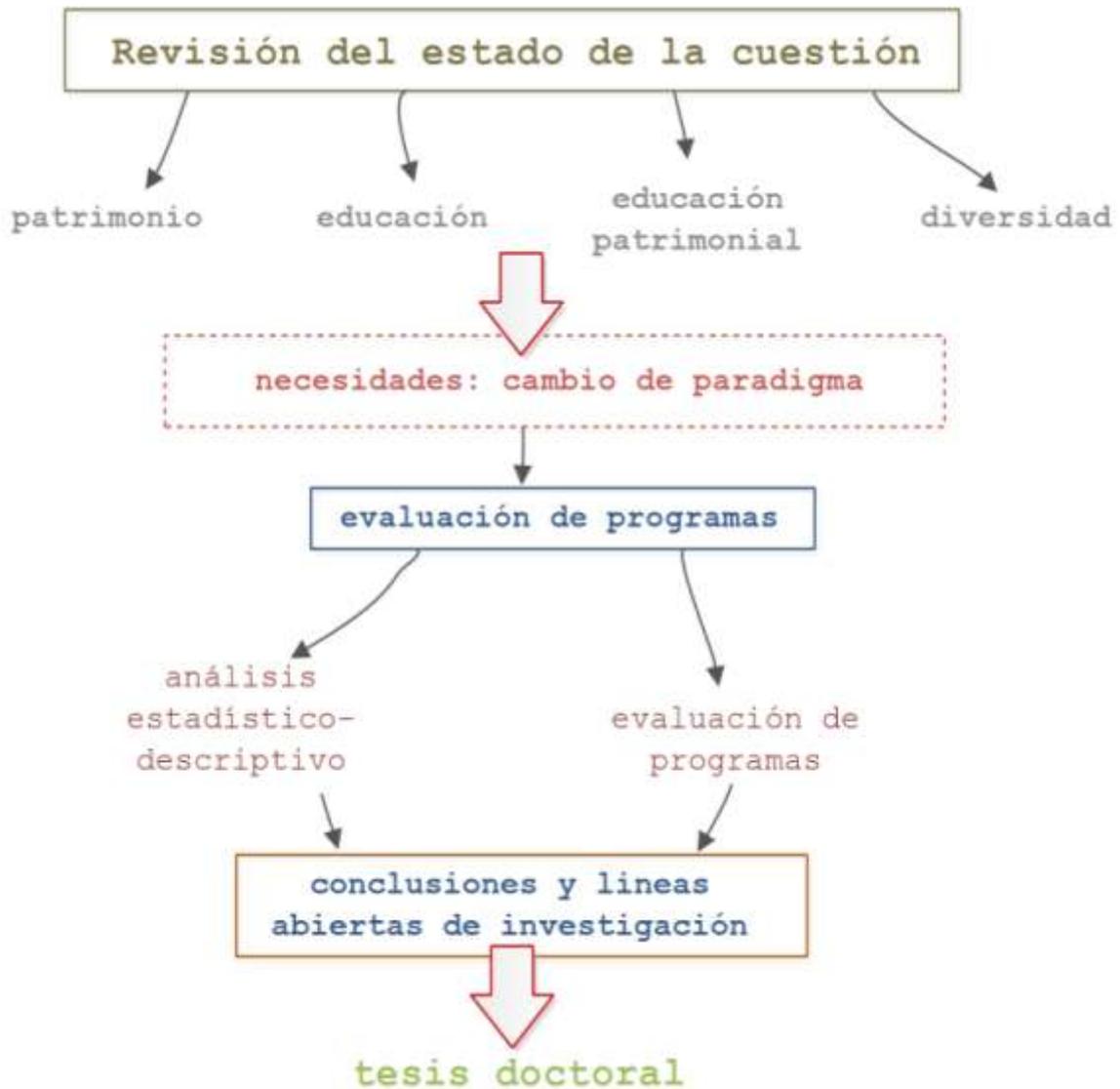


Gráfico 1. Esquema de investigación que conduce a la tesis doctoral.

Sintetizamos a continuación los ejes clave que beben de las conclusiones obtenidas, y que retomamos como referentes para generar el trabajo de investigación que presentamos:

1.1 La educación patrimonial como disciplina en construcción.

La atención a la diversidad de los individuos comienza en la Comunicación como forma de mediación entre el patrimonio y las personas. Esto se debe a la transición de un uso muy limitado a ciertas élites y al turismo, hacia un uso social más intensivo. Es entonces cuando empieza a concederse más importancia a los individuos y se plantea la accesibilidad de todos al patrimonio. Esta conciencia existe, aunque la mayoría de las veces en referencia únicamente a un acceso físico. Esa consideración y respeto por la diversidad va a dar forma al enfoque pedagógico de la Educación Patrimonial, buscando consolidar la disciplina y favorecer un acceso democrático al patrimonio que genere diversas formas de mediación entre bienes y personas.

1.2 La dimensión humana en la educación patrimonial.

En ese camino de apertura social del patrimonio a las personas hay que tener en cuenta el diseño para todos. En este sentido, comprendemos la accesibilidad no sólo como la ausencia de barreras arquitectónicas, sino como la oportunidad de participación y acceso, con la mayor autonomía posible, a los contenidos y al entorno de carácter patrimonial. El diseño universal no es un adaptar para las discapacidades, sino lograr un diseño único, válido para todos, del que todas las personas se beneficien. Se trata de proporcionar un uso sencillo y equitativo para todos.

1.3 La diversidad como horizonte de la educación patrimonial.

En la educación patrimonial lo diverso debe interpretarse como un doble valor, dada la diversidad que caracteriza al ser humano y la diversidad que atañe al patrimonio, lo que se traduce en una necesidad de diversificación y adecuación de los métodos educativos y los objetivos didácticos. De ese doble valor se deduce la diversidad de procesos de patrimonialización que pueden darse. Si queremos una educación que esté a la altura de las necesidades de la sociedad actual, debemos implementar una pedagogía pluridimensional, compleja y abierta a lo diverso, en coherencia con los principios de educación inclusiva e igualdad de oportunidades.

1.4 Accesibilidad y educación: necesidad de criterios de calidad.

Detectamos que, cuando se habla de accesibilidad, la mayoría de las veces se hace en referencia al acceso físico a un lugar. Pero en el ámbito educativo, el acceso a un lugar no implica necesariamente plena participación ni aprendizaje. No obstante, todo esfuerzo supone un pequeño avance hacia esa meta común de acceso universal.

Cuando hablamos de accesibilidad nos referimos a todas sus esferas: intelectual, sensorial, emocional, entre otras. Por eso, consideramos de gran importancia que estas prácticas se apoyen en criterios de calidad, sin correr el peligro de subrayar de nuevo la diferencia a través de prácticas aisladas y segregadas, para lograr una accesibilidad real y óptima en la educación patrimonial.

1.5 La accesibilidad en la educación a través de la legislación.

A lo largo de la historia los intentos por lograr el acceso a la educación de todos se han recogido en informes y normativas de carácter internacional. Destacamos el *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, aprobado en 1994 en la Conferencia Mundial de Educación para todos, y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de 2006, donde se aborda la cuestión de la accesibilidad en todas sus perspectivas, reconociendo los derechos de las personas con discapacidad y el diseño universal para promover la accesibilidad para todos.

En la base de las normativas actuales de accesibilidad en España encontramos el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida. Con la Ley 2/2013 de Igualdad de Oportunidades, de 15 de mayo, se pone de manifiesto esa necesidad de un nuevo planteamiento en torno a la accesibilidad. Como exponente de esta conciencia se crea en 2003 el Plan Nacional de Accesibilidad. En este plan se propone la inserción del diseño para todos en la educación formal y se reconoce que no se están cumpliendo las normativas en materia de accesibilidad.

1.6 La superación del vacío metodológico a través de la investigación.

Constatamos la existencia de un vacío en modelos metodológicos que permitan diseñar prácticas de Educación Patrimonial accesibles y de calidad. De los ejemplos y referentes de buenas prácticas que analizamos, extraemos las conclusiones siguientes:

- Es necesario el trabajo coordinado de todos los agentes y colectivos implicados en la educación patrimonial (escuela, instituciones culturales, colectivos específicos, asociaciones).
- Es importante trabajar sobre una base sólida en relación con la definición y el pensamiento en torno a conceptos clave como: diversidad, discapacidad, accesibilidad, diseño universal e inclusión.
- Es importante conectar y compartir experiencias para avanzar juntos y mejorar las prácticas educativas.
- Partir de normas jurídicas y técnicas de calidad y luchar por su cumplimiento. En España disponemos de normas en las Comunidades Autónomas, una base sólida para empezar a trabajar.
- Es también de vital importancia la adecuada formación de los profesionales implicados.
- Aún no podemos hablar de inclusión en Educación Patrimonial y de criterios de normalización, accesibilidad universal y diseño universal en los currícula educativos. Es muy importante asumir esta responsabilidad desde las instituciones públicas.
- Es necesario un nuevo concepto de educación patrimonial, basado en el respeto a la diversidad y en nuevos planteamientos y paradigmas educativos que asuman la inclusión como eje vertebrador.

La población del estudio realizado y que conduce al desarrollo de la tesis doctoral se configura a partir de todos los programas de Educación Patrimonial llevados a cabo en España en los últimos diez años, aunque ésta es una población muy extensa, desconocida e inabarcable. Por ello, seleccionamos una muestra a partir de la base de datos del Proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España. En el estudio realizado nos centramos en una muestra configurada por 230 programas de Educación Patrimonial desarrollados en España desde 1990 hasta 2011. De esa muestra seleccionamos el grupo de programas

relacionados con la accesibilidad, submuestra donde efectuamos la evaluación de programas y el análisis estadístico descriptivo, para extraer las conclusiones que resumimos a continuación, como detonante de la tesis doctoral:

- Existe un contraste significativo entre las demandas sociales actuales, reflejadas en las leyes y reclamadas por expertos, y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la accesibilidad.
- De la evaluación de programas en profundidad y, a partir del análisis de las características de ejemplos de buenas prácticas en la materia, inferimos que para poder hablar de programas educativos de calidad deberían darse las siguientes características que definimos como *estándares de calidad*:



Gráfico 2. Estándares de calidad definidos en el trabajo de investigación previo a la tesis doctoral.

Describimos, en la tabla siguiente, cada uno de los estándares de calidad recogidos en el gráfico:

ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL	Sustento teórico sólido	Los planteamientos teóricos de los que se parte condicionan el desarrollo metodológico posterior, así como su impacto y alcance, por tanto éstos deben definirse con un criterio estable, fundamentado y de calidad, adecuado a las necesidades reales.
	Implicación de la institución pública	Los programas educativos deben diseñarse e impulsarse desde los ámbitos privado y público, desde instituciones relacionadas con lo educativo, a través de profesionales formados en la materia.
	Adecuación a necesidades y demandas	Apoyarse en una detección clara de necesidades y demandas de los propios colectivos, para plantear y perseguir objetivos que busquen cubrir necesidades reales, es decir, perseguir objetivos que se ajusten a la realidad y sean factibles.
	Colaboración institucional	Las iniciativas es importante que surjan de la colaboración entre instituciones para desarrollar programas de calidad.
	Coordinación entre agentes	Es clave el trabajo conjunto y colaborativo de los agentes implicados para una máxima optimización en el diseño de los programas.
	Principios consensuados	Es necesario partir de un acuerdo en torno a los principios y conceptos que guiarán la práctica.
	Evaluación planificada	Es muy importante planificar la evaluación previa, continua y final, así como llevar a cabo una evaluación de los programas para poder mejorar la práctica educativa.

Tabla 1. Estándares de calidad definidos en el trabajo previo a la tesis doctoral.

Retomando las hipótesis planteadas en el trabajo que conduce al desarrollo de la tesis doctoral, verificamos lo siguiente:

- Localizamos una dispersión de programas de educación patrimonial y accesibilidad, para los cuales no existe un marco teórico uniforme ni consensuado para el trabajo desde criterios de accesibilidad.
- Encontramos patrones, líneas y criterios en los programas educativos analizados que nos permiten definir modelos y tipologías. De esta manera, constatamos que no existe un modelo educativo definido en materia de patrimonio, educación y accesibilidad universal.
- Por último, verificamos la hipótesis que sostiene que no se están cumpliendo los criterios de accesibilidad que sí aparecen recogidos en los

marcos legislativos y normativos, tanto a nivel autonómico como a nivel nacional.

Todas estas constataciones, sumadas a los estándares de calidad, suponen el germen inicial sobre el cual construimos la línea de investigación que desarrollamos en la presente Tesis Doctoral.

2. Estructura general de la tesis doctoral

La Tesis Doctoral se articula en torno a dos conceptos clave: educación patrimonial y diversidad. A partir de la comprensión de estos conceptos y sus relaciones desarrollamos nuestra investigación, que se organiza en tres grandes bloques:

- Marco teórico: en el que profundizamos en la comprensión de los conceptos clave, elaboramos una revisión de la literatura sobre patrimonio, educación, diversidad e inclusión, analizamos los marcos legislativo y normativo y abordamos los recientes avances en el campo de la investigación a través de grupos, proyectos y autores de referencia.
- Marco analítico: donde elaboramos la descripción metodológica, concretamos el objetivo, las variables y las hipótesis de investigación, para después definir los instrumentos, las técnicas de recogida y las fases que describen y organizan el análisis de datos.
- Marco conclusivo: en él se recogen los hallazgos derivados del análisis de datos y se describen los modelos educativos detectados, así como el modelo teórico propio para el logro de los objetivos marcados en la investigación. Por último, abordamos la discusión del proceso investigador y las líneas abiertas de investigación.

De este modo nuestro trabajo se estructura en tres bloques principales, que a su vez se desglosan en capítulos que recogen cada uno de los momentos clave de la investigación. Describimos la estructura general en el gráfico siguiente:

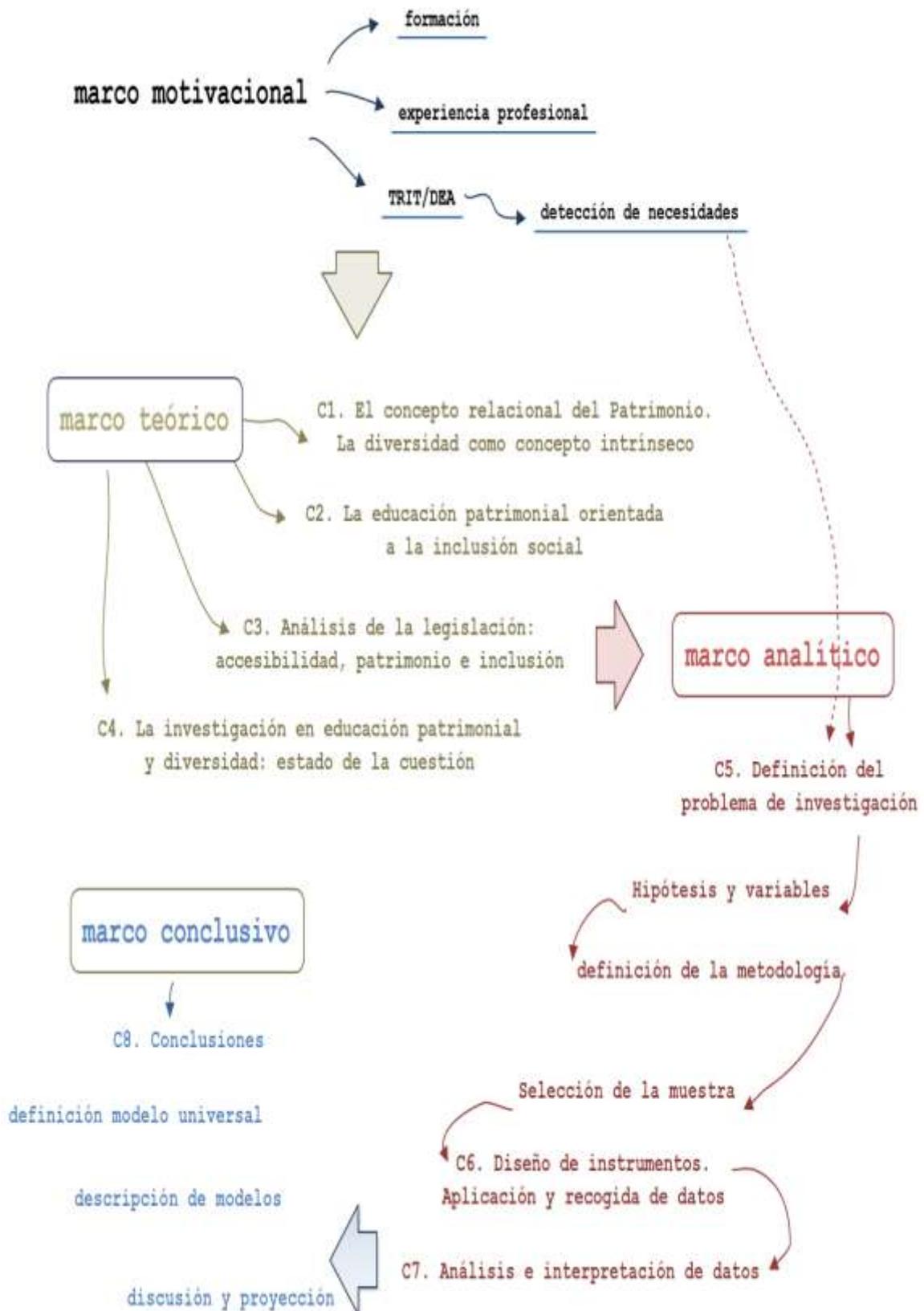


Gráfico 3. Estructura general de la tesis doctoral.

3. Resumen de los capítulos

Los capítulos que desarrollan la investigación responden a una secuencia lógica que se inicia con la descripción y fundamentación teórica, para detenerse en el estudio del estado de la cuestión, la detección de necesidades para la definición del problema y objetivo de investigación, y, posteriormente, desarrollar el marco analítico sobre unos cimientos teóricos sólidos. Sobre ellos se construye la metodología de investigación para la recogida de datos, el análisis y el desarrollo de las conclusiones y la discusión. De este modo, se construye un relato coherente y sistematizado que nos traslada desde el conocimiento de la situación hasta el proceso organizado de indagación, que culmina en la definición de siete modelos didácticos y el desarrollo de un modelo teórico-educativo propio, en respuesta al objetivo de investigación. Con el propósito de profundizar brevemente en la estructura de la tesis doctoral, ofrecemos un resumen de los contenidos que se desarrollan en los ocho capítulos que la desarrollan:

Capítulo 1: el propósito del primer capítulo es profundizar en la naturaleza diversa del concepto patrimonio. Para ello, lo observamos desde todas sus aristas, generando una definición que contempla la diversidad como concepto intrínseco. Abordamos la visión que del patrimonio aportan organismos nacionales e internacionales de referencia, revisamos la literatura reciente y los diversos enfoques y formas de mediación entre el patrimonio y las personas, incorporando el componente de la diversidad en la conceptualización del patrimonio.

Capítulo 2: damos un paso más en la concreción y delimitación de conceptos clave a través del estudio y la reflexión en torno a términos de referencia como son: educación patrimonial, inclusión, diversidad y diseño universal. Proponemos la perspectiva de la diversidad como esencial en la educación patrimonial, y las relaciones entre diversidad, accesibilidad, inclusión y patrimonio como clave a través del análisis de las posturas de autores referentes, publicaciones, normativas e investigaciones que nos permiten profundizar en la esencia de los procesos de patrimonialización.

Capítulo 3: acudimos al marco legislativo en sus tres niveles de concreción: internacional, nacional y autonómico, para analizar el tratamiento educativo del patrimonio. Extendemos los análisis al ámbito educativo y a la diversidad, accesibilidad e inclusión, en un proceso que transita desde el marco

autonómico hasta el internacional. Para ello, estudiamos las leyes y normativas referentes, vigentes y de nuestro pasado reciente, analizando y reflexionando en torno al proceso evolutivo experimentado. Finalizamos ofreciendo las conclusiones sobre la normativa estudiada, esbozando los puntos fuertes, las necesidades y ausencias que esbozan el camino a seguir.

Capítulo 4: elaboramos una revisión exhaustiva de las líneas de investigación más recientes desarrolladas en los ámbitos nacional e internacional. Elaboramos un recorrido en el estudio del estado de la cuestión, abordando las tesis doctorales defendidas en la última década en torno a la educación y el patrimonio; repasamos los focos y grupos de investigación de referencia en España, los programas educativos clave, revisamos los modelos didácticos a escala nacional y elaboramos nuestra propia clasificación de modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Cerramos el capítulo extrayendo los criterios y estándares que guían la educación patrimonial hacia los intereses de nuestra investigación.

Capítulo 5: una vez realizada la revisión y concreción teórica que conforman el marco teórico, definimos la metodología que orienta el proceso analítico. Ofrecemos una descripción general de la investigación abordando su finalidad y objeto de estudio, en el marco de la investigación educativa. Describimos la metodología de evaluación de programas, orientada al estudio de los significados de las acciones educativas que conforman la muestra de estudio, para deducir modelos educativos y extraer los estándares y criterios que configuran nuestro propio modelo teórico-educativo. En este capítulo se describen la planificación del proceso de indagación, las fases y criterios en la selección de la muestra y los pasos para la evaluación de programas.

Capítulo 6: abordamos las técnicas de recogida y análisis de datos, y definimos los instrumentos de investigación que guían este proceso. Describimos cuatro instrumentos para la recogida de datos; la ficha de inventario OEPE, el cuestionario, la entrevista y el análisis documental. Por último, en el análisis y sistematización de los datos, abordamos el programa de análisis de datos Nvivo10, diseñado para facilitar técnicas cualitativas informatizadas en el tratamiento de la información.

Capítulo 7: en este capítulo nos ocupamos de analizar e interpretar los datos recogidos tras la aplicación de los instrumentos sobre la muestra de estudio. Elaboramos un análisis descriptivo de los datos recogidos a través de la ficha de

inventario OEPE, así como un análisis codificado de la información recogida a través del cuestionario, la entrevista y el análisis documental. A lo largo del capítulo realizamos síntesis y análisis cualitativos, buscando y detectando pautas y criterios, a fin de elaborar descripciones e interpretaciones que permitan desarrollar el cuerpo conclusivo y alcanzar el objetivo de investigación.

Capítulo 8: para finalizar, elaboramos el informe conclusivo, como resultado del análisis reiterado y exhaustivo de los datos recogidos. Las conclusiones son fruto de un proceso sólido de síntesis, argumentado y razonado y se concretan en la detección de siete modelos didácticos que permiten la deducción de los criterios y estándares que estructuran el modelo propio y único que definimos como *Modelo Universal*. Cerramos el capítulo elaborando la discusión en torno a los cuerpos teórico, metodológico y conclusivo, y desarrollamos la proyección de la tesis doctoral, así como las líneas abiertas de investigación.

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA THESE DE DOCTORAT

1. Contexte

L'inspiration du domaine de recherche de notre thèse provient de l'expérience professionnelle acquise après le Diplôme de Psychopédagogie, en travaillant comme enseignante dans le Département d'éducation et de recherche au Musée Patio Herreriano d'Art Contemporain de Valladolid. Le contact avec la variété des gens et le travail en équipe avec les enseignants du musée était une étape de motivation, découvertes, et d'apprentissage constant. C'est ainsi que notre intérêt pour l'éducation artistique et patrimoniale a commencé, et il s'est concrétisé avec la bourse de formation personnelle de recherche du Ministère d'Économie et Compétitivité d'Espagne, dans le cadre du projet I+D+i OEPE: L'Observatoire d'éducation Patrimoniale, dirigé par la docteur Fontal à l'Université de Valladolid. Cette bourse a été une excellente opportunité de croissance par le contact avec des experts en éducation patrimoniale, répartis dans l'ensemble du pays, qui a rendu possible le développement de la recherche que nous présentons actuellement.

Ce cadre permet aussi un apprentissage significatif, la possibilité de formation continue avec le Diplôme en Arts Plastiques de l'Université de Salamanca, la motivation constante et la recherche de réponses, l'ouverture d'esprit et de débats riches et stimulants dans deux séjours de recherche en centres de renom national et international : l'Université de Girona et l'Université René Descartes. Ainsi, notre intérêt pour le travail pédagogique avec une variété d'institutions culturelles est devenu une réalité : l'éducation patrimoniale d'inclusion, l'étude et développement de l'éducation patrimoniale comme point de départ d'une éducation d'inclusion dans les espaces de patrimoine, ouverte à l'inclusion de toutes les personnes. Dans ce sujet passionnant confluent des disciplines comme la Psychopédagogie, les Arts Plastiques, l'Histoire de l'Art et l'Éducation.

Ce travail s'inscrit dans la continuité du travail de recherche suivi précédemment avec le titre "Diversité et accessibilité dans l'éducation patrimoniale, évaluation de programmes", réalisé pour l'obtention du Diplôme d'études avancées, et défendu à l'Université de Valladolid en juin 2011. La diversité, le patrimoine culturel, l'éducation et l'accessibilité sont les quatre axes à partir desquels nous voulons développer notre travail de recherche. On pose les questions suivantes:

- Est-ce que les droits et l'égalité d'opportunités dans l'éducation sont respectés?

- Est-ce que l'égalité d'opportunités est respectée dans le domaine du patrimoine? Dans le cas contraire, pourquoi? Suppose-t-il vraiment un coût élevé?
- Est-ce que les approches pédagogiques basées sur la normalisation, le respect pour la diversité, l'égalité d'opportunités et l'inclusion éducative sont mis en marche? Dans le cas contraire, pourquoi?
- Est-ce que les critères d'accessibilité universelle et de conception pour tous sont remplis, dans le domaine de l'éducation patrimoniale?

Il ne s'agit pas de répondre ces questions, mais plutôt de les utiliser comme guide pour orienter notre recherche. À partir de ces réflexions, nous proposons l'objectif principal, dans le cadre de l'éducation patrimoniale et l'accessibilité: explorer, analyser, et décrire l'état de la question, ce qui exige la collecte et l'évaluation des programmes d'éducation patrimoniale en Espagne comme point de départ pour ouvrir le domaine de recherche. À cet effet, nous suivons des méthodes de recherche non expérimentale basées sur l'évaluation de programmes, en utilisant ces deux instruments : l'analyse statistique descriptif et l'évaluation de programmes détaillés, en suivant une fiche d'analyse inspirée des principes des grands référents du domaine.

Nous avons procédé à une révision exhaustive de la littérature autour du patrimoine et les formes de médiation entre celui-ci et les personnes. Nous avons fait une étude approfondie orientée au patrimoine, c'est-à-dire, l'éducation patrimoniale comme discipline. L'éducation patrimoniale est encore une discipline très jeune, mais en plus nous cherchons une éducation basée sur la diversité comme valeur, le domaine devient encore plus désertique. Afin de générer de nouveaux modèles d'éducation poursuivant la normalisation et l'inclusion, il faut connaître les approches qui façonnent l'éducation patrimoniale à présent, connaître les modèles éducatifs dans nos écoles, et réviser les référents nationaux de ce domaine. L'accessibilité et le patrimoine sont des questions différentes avec la diversité comme point commun. Nous avons développé une analyse du cadre législatif aux niveaux international, national et régional autour du patrimoine, l'éducation et l'accessibilité.

À partir de cette base nous avons développé le cadre analytique du travail préalable à la thèse, dont les résultats proviennent de l'analyse statistique et de l'évaluation de programmes, sont présentés ici.

Il faut souligner qu'il y a un contraste significatif entre les demandes sociales actuelles, représentées dans la loi et décrites par les experts, et la réalité de

l'implémentation de ces pratiques sur l'éducation patrimoniale et l'accessibilité. Nous sommes persuadés qu'il faut soulever cette question et chercher des solutions au problème de recherche : l'étude, analyse et description de programmes significatifs d'éducation patrimoniale ainsi que d'accessibilité, afin de développer des généralisations utiles pour améliorer les connaissances et les pratiques dans ce domaine pour l'avenir.

Reprenant les hypothèses avancées dans cette recherche, nous avons vérifié les suivantes:

- On a trouvé des programmes très dispersés d'éducation patrimoniale et d'accessibilité, sans aucun cadre théorique uniforme ou agréé pour le travail à partir de ces critères.
- Nous avons trouvé des patrons, domaines et critères qui nous ont permis de définir des modèles et des typologies. Ainsi nous avons constaté qu'il n'y en a pas un modèle éducatif défini en matière de patrimoine, d'éducation, et d'accessibilité universelle.
- Nous avons vérifié l'hypothèse que ces critères ne sont pas respectés, même s'ils apparaissent dans les cadres législatifs régionales et nationales.

Ces découvertes, conjuguées aux standards de qualité, ont été la base de la recherche menée dans notre thèse de doctorat.

2. Structure générale du travail de recherche

Notre thèse se base sur deux principes clés : l'éducation patrimoniale et la diversité. À partir de la compréhension de ces concepts et leurs relations, nous avons organisé la recherche en trois blocs:

- Le cadre théorique: nous avons essayé de mieux comprendre les concepts clés, la révision de la littérature sur le patrimoine, éducation, diversité et inclusion ; l'analyse du cadre législatif et normatif et les récents progrès de la recherche scientifique à l'aide des groupes, projets, et auteurs de référence.
- Le cadre analytique: nous avons élaboré la description méthodologique de recherche, nous avons fait le point sur les objectifs, les variables et les

hypothèses de recherche, pour ensuite définir les instruments et techniques de collecte et d'analyse de données.

- Le cadre probant: ici nous interprétons les constatations après avoir analysé les données, résumé l'information, analysé les modèles pédagogiques et le modèle théorique pour la réalisation de chaque objectif. Enfin, nous abordons la discussion du processus de recherche et les domaines de recherche ouverts.

Ainsi, notre travail est structuré en trois blocs principaux, qui se divisent en chapitres avec les moments clés de la recherche.

3. Sommaire des chapitres

Les chapitres qui décrivent la structure de la recherche suivent un ordre logique qui commence avec la description et les fondements théoriques et l'étude de l'état actuel de la question, les besoins pour la définition du problème et les objectifs de la recherche, et après développe le cadre analytique sur des fondations théoriques solides. Sur ces fondations nous avons construit une méthodologie de recherche pour la collection de données, et ultérieurement, l'analyse et le développement des conclusions et la discussion. Nous avons ainsi construit une narrative cohérente et systématique qui a son point de départ dans la connaissance de la situation et progresse jusqu'à un processus organisé de recherche, et finit avec la définition de 7 modèles pédagogiques et le développement d'un nouveau modèle basé sur les résultats de notre recherche. Avec le but d'étudier en détail cette structure, nous présentons ci-dessous un résumé des contenus des huit chapitres de la thèse de doctorat.

Chapitre 1: dans ce chapitre nous voulons examiner en profondeur la nature diverse du concept "patrimoine". C'est pour cela que l'on a étudié le concept sous tous ses angles, et que l'on a généré une définition dont la diversité est une partie intégrante. Nous abordons la vision du patrimoine présentée par les organismes nationaux et internationaux de référence, et nous avons en plus révisé la littérature contemporaine et les nombreux approches et formes de médiation entre le patrimoine et le publique, en incorporant le composant de la diversité dans le concept du patrimoine.

Chapitre 2: nous avançons dans la concrétisation et délimitation de concepts clés par la réflexion et évolution des termes de référence comme l'éducation

patrimoniale, l'inclusion, la diversité et la conception universelle. Nous proposons la perspective de la diversité comme principe essentiel de l'éducation patrimoniale et les relations entre la diversité, l'accessibilité, l'inclusion et le patrimoine, par l'analyse des postulats des auteurs de référence, des publications, réglementations et recherche afin d'étudier l'essence du processus de patrimonialisation.

Chapitre 3: nous avons revisité le cadre législatif dans ses trois niveaux : international, national, et régional, afin d'analyser le traitement éducatif du patrimoine. Nous avons élargi le domaine des analyses à l'éducation, la diversité, l'accessibilité et l'inclusion, dans un processus qui commence par le cadre régional et continue jusqu'à l'international. Pour cela, nous avons revisité les lois et réglementations pertinentes, en vigueur, et récentes, en analysant et en réfléchissant sur l'évolution du concept. Nous avons fini par offrir nos conclusions sur la réglementation étudiée, en décrivant ses points forts, besoins et vides à présent.

Chapitre 4: le but principal de ce chapitre est d'élaborer un examen approfondi des domaines de recherche les plus récents, développés aux niveaux national et international. Nous avons élaboré un parcours par l'étude de l'état de la question en abordant les thèses de doctorat défendues au long de la dernière décennie autour de l'éducation et le patrimoine; nous avons aussi revisité les foyers et groupes de recherche de référence en Espagne, les programmes éducatifs de référence, nous avons révisé les modèles pédagogiques clés au niveau national, et, finalement, nous avons élaboré notre propre classification de modèles de l'enseignement du patrimoine en base au degré de priorité donné à chaque variable du processus d'enseignement/apprentissage. Nous finissons le chapitre en définissant les critères et standards qui adaptent l'éducation patrimoniale aux intérêts de notre recherche.

Chapitre 5: une fois la révision réalisée, et après avoir construit la base théorique du modèle universel, nous définissons la méthodologie de notre analyse. Nous offrons une description générale de la recherche, sa finalité, et le but de l'étude dans le cadre de la recherche pédagogique. Nous décrivons notre méthodologie d'évaluation de programmes, axée sur l'étude des significations des actions pédagogiques qui composent notre échantillon, afin de découvrir les standards et critères de notre propre modèle éducatif. Dans ce chapitre nous décrivons comment nous avons planifié le processus de recherche, ses étapes, les critères de sélection de l'échantillon, et les actions nécessaires pour évaluer les programmes.

Chapitre 6: nous abordons les techniques de collecte et analyse de données, et nous définissons les outils de recherche utilisés. Nous décrivons quatre outils utilisés pour la collecte de données : l'outil OEPE; le questionnaire, les entretiens, et l'analyse de documents. Enfin, au long du processus d'analyse et systématisation de données le logiciel Nvivo10, conçu pour faciliter les techniques qualitatives numériques dont le traitement de l'information a été essentiel

Chapitre 7: dans ce chapitre, nous analysons et interprétons les données obtenues après de l'utilisation de nos outils sur l'échantillon. Nous élaborons une analyse descriptive des données obtenues avec l'outil OEPE, ainsi qu'une analyse codifiée de l'information obtenue avec les questionnaires, enquêtes, et analyse des documents. Au long de ce chapitre nous élaborons des synthèses et des analyses qualitatives, afin de chercher et détecter des patrons pour élaborer des descriptions et interprétations pour développer la conclusion probante de cette recherche.

Chapitre 8: pour conclure, nous élaborons le rapport final après une analyse des données obtenues. Nos conclusions sont le résultat d'un rigoureux processus de synthèse, bien argumenté et raisonné, et se concrétisent en la détection de 7 modèles pédagogiques qui nous permettent de développer les critères et standards de notre modèle propre et unique : le modèle universel. Pour finir le chapitre, nous élaborons la discussion autour des parts probantes, théoriques, et méthodologiques, et nous offrons les lignes de projection, ainsi que les domaines de recherche ouverts.

**CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO RELACIONAL DE PATRIMONIO: VÍNCULOS
ENTRE BIENES Y PERSONAS. LA DIVERSIDAD COMO CONCEPTO INTRÍNSECO**

Profundizar en el concepto patrimonio resulta necesario para apreciar todos sus matices y comprender, de forma integral, las relaciones que se establecen entre bienes y personas. De este modo, partimos de la definición que propone Fontal (2003, p. 30), para desarrollar el concepto en la comprensión de su compleja realidad, conformada por múltiples aristas que lo dotan de un valor especial, abordándolo como contenido especialmente diverso e integrador. En ese desarrollo conceptual que presentamos a continuación, resulta clave señalar que, en referencia al término patrimonio, de ahora en adelante nos referiremos exclusivamente a su vertiente cultural.

El patrimonio, en función de la postura desde la cual lo analicemos, adquiere múltiples significados. Para aproximarnos a una interpretación que se acerque y ajuste con coherencia a nuestros planteamientos, es necesario conocerlo desde todas las perspectivas posibles, valorando todas las posibilidades de significación existentes. De este modo, podremos generar una definición propia con la certeza de estar basándonos en un conocimiento profundo de su naturaleza. En ese recorrido que realizamos nos detenemos primero en el ámbito internacional, para aproximarnos progresivamente a contextos más cercanos, estudiando las posturas de autores de referencia en Europa y España, visiones que acotan el concepto y lo orientan hacia zonas cada vez más próximas, para llegar a definir un enfoque patrimonial propio.

1.1 El patrimonio desde la perspectiva de organismos internacionales y nacionales de referencia

Son numerosos los organismos internacionales que abordan el patrimonio y la cultura, por ello, nos detenemos en aquellos que por su trayectoria se constituyen como referencia mundial en el ámbito del patrimonio cultural, como es el caso de la UNESCO¹, organización conformada por 195 estados miembros en todo el mundo y 8 miembros asociados. Su importancia se debe a su consolidación como organismo mundial, cuya misión principal es el respeto a los derechos humanos, el desarrollo, la paz y la reducción de la pobreza a través de la apuesta por la educación, la ciencia y la cultura, todo ello a través del diálogo entre civilizaciones y culturas para la búsqueda de una educación de calidad para todos.

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Esta institución, a través de su *Comité de Expertos en patrimonio de la Humanidad*, establece una distinción entre patrimonio cultural mueble, inmueble y natural. Dada la amplitud de esta clasificación y la necesidad de concreción que acusamos, nos centramos en la definición global que otorga al patrimonio cultural, en 2003, con motivo de la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, estableciendo que éste abarca, además de las manifestaciones tangibles (monumentos, objetos), las manifestaciones que comunidades de todo el mundo han heredado de sus antepasados y transmiten a sus descendientes, confiriendo a sus depositarios un sentimiento de identidad y continuidad (UNESCO, 2003, p. 3).

De esta definición inferimos claves o criterios que determinan qué es patrimonio: se transmite generacionalmente, dota de identidad a los diversos grupos y comunidades, quienes se apropian de él y lo conservan, tanto en su vertiente material como inmaterial. Dado ese marcado carácter identitario y cultural que encierra el concepto, la UNESCO aprueba en 2003 la citada *Convención para la Salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*, con el objetivo de defender la importancia de preservar, salvaguardar y cuidar las manifestaciones que configuran el patrimonio cultural de los pueblos. En dicho documento se especifica que:

Se entiende por patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. (UNESCO, 2003, p. 3).

En este sentido, el patrimonio cultural inmaterial se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiendo un sentimiento de identidad y continuidad, contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Esta clasificación se basa en los criterios de calidad definidos por el Comité de la UNESCO para determinar qué es y qué no es patrimonio mundial. Los sitios declarados patrimonio deben tener un valor universal y cumplir una serie de criterios que se publican en la *Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural* (1972). Son revisados periódicamente con el objetivo de ajustarse a la evolución del concepto en el tiempo. Actualmente estos criterios son diez:

1. Debe representar una obra maestra del genio creativo humano.
2. Atestiguar un intercambio de influencias considerable, durante un periodo concreto o en un área cultural del mundo, en los ámbitos de la arquitectura o tecnología, artes monumentales, urbanismo o diseño del paisaje.
3. Dar un testimonio único o, al menos, excepcional sobre una tradición cultural o una civilización viva o desaparecida.
4. Ser un ejemplo sobresaliente de un tipo de edificio, conjunto o de paisaje que ilustre una etapa significativa en la historia humana, arquitectónica o tecnológica.
5. Ser un ejemplo excepcional de asentamiento humano tradicional, uso de la tierra o del mar, el uso que sea representativo de una cultura (o culturas), o de la interacción humana con el medio ambiente, especialmente cuando se ha vuelto vulnerable por el impacto de un cambio irreversible.
6. Estar asociada directa o tangiblemente con acontecimientos o tradiciones vivas, con ideas o con creencias, con obras artísticas y literarias de significado universal excepcional.
7. Contener fenómenos naturales superlativos o áreas de excepcional belleza natural e importancia estética.
8. Ser ejemplos eminentemente representativos de las grandes fases de la historia de la tierra, incluido el testimonio de la vida, los procesos importantes en curso geológico en el desarrollo de las formas terrestres, o geomórficos o fisiográficos significativos.
9. Ser ejemplos eminentemente representativos de procesos ecológicos y biológicos importantes en la evolución y desarrollo de agua y terrestre, los ecosistemas y las comunidades de plantas y animales marinos y costeros.
10. Contener los hábitats naturales más representativos y más importantes para la conservación in situ de la diversidad biológica, incluyendo aquellas especies amenazadas que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico. (UNESCO, 1972, pp. 1-16).

El Comité Consultivo Internacional (CCI) de la UNESCO se reúne cada dos años con el objetivo de configurar la lista de registro de la Memoria del Mundo. Además cuentan con comités regionales y nacionales que se encargan de gestionar el programa *Memoria del Mundo* (MOW), iniciativa internacional coordinada por la UNESCO desde 1992, con el fin de procurar la preservación y el acceso del patrimonio histórico documental de mayor relevancia para los pueblos del mundo, así como promocionar el interés por su conservación entre los estados miembros. Todos ellos constituyen un mecanismo de cooperación más allá del nivel nacional, donde el concepto memoria es clave, puesto que el patrimonio constituye un testigo de la memoria pasada y presente de los pueblos.

La *Organización de las Ciudades del Patrimonio Mundial* se configura como organismo referente en la escala internacional. Se funda en 1993, en Marruecos, y comprende las 238 ciudades inscritas por la UNESCO en la Lista del Patrimonio Mundial. Este amplio conjunto de ciudades patrimonio dirige sus esfuerzos hacia la implantación de la *Convención del Patrimonio Mundial*, organizando actividades, reuniones y seminarios en torno a los retos y estrategias de conservación y valorización del patrimonio. Entre sus objetivos cabe destacar la sensibilización de las poblaciones a los valores patrimoniales y a su protección. Es ésta una importante ampliación del concepto, puesto que de la sensibilización hacia la importancia del patrimonio cultural de los pueblos y su puesta en valor, se derivan las actuaciones dirigidas hacia la conservación. Conservar significa perpetuar, preservar, actitudes clave en el ámbito del patrimonio.

En línea con esto, el programa *Patrimonio de la Humanidad*, fundado por la *Convención para la Cooperación del Patrimonio de la Humanidad* y administrado por el Comité del Patrimonio de la Humanidad (integrado por 21 estados miembros), centra su actividad en catalogar, preservar y dar a conocer sitios de importancia cultural o natural excepcional, para la herencia común de la humanidad.

En París, el ICOMOS, *Consejo Internacional de Monumentos y Sitios*, es el responsable de promover la conservación, protección y valorización de monumentos y sitios de interés cultural. Incluyen en su definición de patrimonio cultural los monumentos, grupos de edificios y emplazamientos con valor cultural, según el artículo uno de la *Convención sobre el Patrimonio Mundial*. Más allá de la acepción cultural del concepto patrimonio, se subrayan los aspectos referidos al carácter educativo del mismo.

Dentro del panorama internacional destaca la *Unidad Cultura-Educación*, dependiente de la Secretaría General del Ministerio de la comunidad francesa. Desde esta entidad se desarrollan iniciativas para establecer vínculos y relaciones entre la educación y la cultura, ofreciendo sus recursos a docentes y estudiantes para iniciar actividades en este ámbito. Es esencial esta dimensión didáctica del patrimonio para lograr los objetivos que se han planteado desde las instituciones abordadas, objetivos que transitan desde la comprensión, valoración, conservación, cuidado y difusión, así como la sensibilización y el establecimiento de vínculos entre culturas, bienes y personas. La educación es, por tanto, la herramienta para trabajar hacia el logro de estos objetivos.

Resulta necesario hacer referencia al ICOM, *Consejo Internacional de Museos*, fundado en 1946. Se trata de una organización de carácter internacional de museos y profesionales para la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, incluyendo en su interpretación del patrimonio lo tangible e intangible. De entre los miembros que integran el consejo destaca la UNESCO (Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura), el ICCROM (Centro internacional para el estudio de la conservación y restauración del patrimonio), la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias), el ICA (Consejo internacional de archivos), el ICOMOS (Consejo internacional de monumentos y sitios) y la FMAM (Federación Mundial de amigos de los museos), entre otros. Su sede está en París, desde donde se organizan actividades de carácter internacional, nacional y regional para cumplir con la responsabilidad que los museos tienen respecto al patrimonio, incluyendo en este concepto el patrimonio natural y cultural, material e inmaterial, para su protección y promoción.

En definitiva, el concepto de patrimonio es amplio, subjetivo y dinámico; no depende de los objetos o bienes sino de los valores que la sociedad en general les atribuye en cada momento de la historia, determinando así qué bienes son los que hay que proteger y conservar para la posteridad. Es por ello que entidades y organizaciones de referencia internacional como las señaladas son fundamentales para proporcionar una comprensión del patrimonio en los valores que la sociedad les asigna, orientados a su preservación, cuidado y protección. Hoy en día existen diversos documentos que, tanto a nivel internacional como nacional, amplían nuestra visión del concepto de patrimonio, incorporando bienes materiales e inmateriales, considerando aspectos de carácter tradicional, industrial, contemporáneo,

promoviendo actitudes de conocimiento, comprensión y sensibilización, que activan la transmisión, la protección, el cuidado y la enseñanza, sin fijar límites temporales.

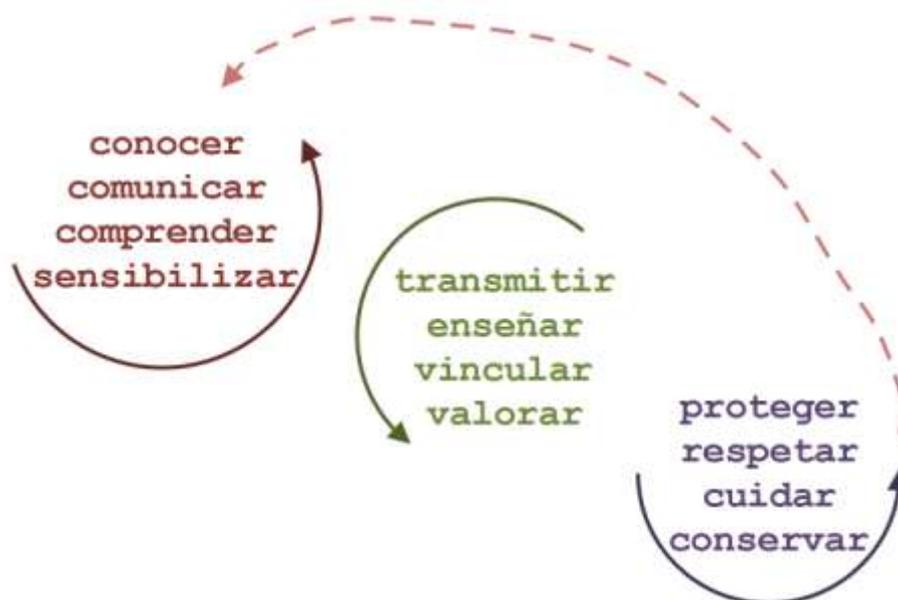


Gráfico 4. Nube de verbos relacionados con el patrimonio por instituciones de carácter internacional.

En este sentido, la *Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural* de 1972, define el patrimonio cultural integrado por:

Monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumental, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. Conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les otorgue un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. Lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. (UNESCO, 1972, p. 2).

A pesar de los avances que introduce la convención en cuanto al concepto de patrimonio cultural, se hace necesaria la *Recomendación sobre la Salvaguarda de la Cultura Tradicional y Popular*, de 1989, para introducir el término identidad, concepto en el que profundizamos más adelante.

Además de éstos, existen otros documentos internacionales que han ampliado y consolidado una visión plural del patrimonio, valorando las manifestaciones materiales e inmateriales de las diversas culturas, lejos de los límites artísticos y temporales, como son la *Recomendación sobre la protección del patrimonio del siglo XX* (1991), el *Convenio Europeo del Paisaje* (2000) o las *Convenciones sobre el Patrimonio Cultural Subacuático* (2001) y para la *Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial* (2003).

Una vez conocidas las nociones de patrimonio en el ámbito internacional y europeo que enmarcan el concepto desde distintas dimensiones, en un segundo nivel de concreción nos aproximamos al panorama nacional. En este escalón más próximo abordamos organismos, instituciones y documentos históricos que otorgan al patrimonio un cariz y un valor diferente.

El primer organismo en que nos detenemos es el *Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, que aporta una definición de patrimonio cultural como una realidad subjetiva y dinámica, que depende de los valores que la sociedad le atribuye en cada etapa de la historia, valores que determinan el valor y el interés patrimonial de los bienes. En su definición repasan la historia reciente desde la visión monumental y artística propia del siglo XIX, hasta la incorporación del valor cultural en el siglo XX, pasando por el aumento del interés hacia las culturas tras la I y II Guerra Mundial, a través de documentos y cartas internacionales como la *Carta de Atenas*, redactada en 1931.

Siguiendo con el ámbito nacional, la *Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español* incorpora los avances alcanzados a escala internacional:

Integran el Patrimonio Histórico Español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico. (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, 1985, p. 20342).

Asimismo cabe destacar en la *Ley 14/2007 de Patrimonio Histórico de Andalucía*, la consideración del patrimonio industrial, al que se dedica un título completo. En este contexto, el Instituto Andaluz desarrolla diversos proyectos para contribuir al conocimiento, protección y salvaguarda del patrimonio contemporáneo, patrimonio inmaterial, paisajes culturales, patrimonio subacuático e industrial.

Destaca por su labor el IPCE, *Instituto de Patrimonio Cultural de España*, fundado en 1985 tras la aprobación de la mencionada *Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español*, unificando anteriores organismos, como consecuencia de la necesidad de aunar criterios sobre procedimientos y técnicas de restauración. En 2008 adquiere su actual denominación: Instituto del Patrimonio Cultural de España². En su andadura ejerce un importante impulso por la concepción del patrimonio desde una perspectiva educativa, adoptando recientemente la definición y enfoque que, desde la Universidad de Valladolid, defiende la Dra. Fontal. Por ello, en 2012, comienza a gestarse el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, aprobado en 2013 y que analizamos en el capítulo 3.

Educación y patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora, es por lo que las administraciones públicas e instituciones garantes de la salvaguarda del Patrimonio Cultural llevan a cabo nutridos programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Estas actividades junto a la inclusión en el currículum de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el patrimonio, muestran el interés existente tanto en el colectivo de gestores culturales como de educadores en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la Educación Patrimonial. (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013, p. 3).

Por otro lado, la *Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales*, a través de la *Subdirección General de Protección del Patrimonio Histórico*, es

² En virtud del Real Decreto 1132/2008 (B.O.E. 9-07-2008).

responsable del mantenimiento y actualización del Registro General de Bienes de Interés Cultural y del Inventario General de Bienes Muebles, donde se recoge la información de los bienes para los cuales las Comunidades Autónomas o el Estado han decidido establecer algún tipo de protección. Estos bienes culturales se clasifican y definen en bienes muebles, que son aquellos susceptibles de apropiación que no sean considerados inmuebles, y en general todos los que se puedan transportar de un punto a otro sin menoscabo del aspecto inmueble a que estén unidos; y los bienes inmuebles, recogidos en el artículo 334 del Código Civil Español, y cuantos elementos puedan considerarse consustanciales con los edificios y formen parte de los mismos o de su entorno o lo hayan formado, aunque en el caso de poder ser separados constituyan un todo perfecto de fácil aplicación a otras construcciones o a usos distintos del suyo original (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, art. 14.1.).

El *Ministerio de Cultura de España* gestiona el patrimonio a través de las Consejerías de Educación repartidas por las comunidades autónomas, las cuales, a través de sus estatutos y su propia legislación, asumen competencias en torno al patrimonio, que clasifican en:

- Patrimonio histórico, artístico, monumental, arqueológico y científico.
- Museos, bibliotecas, archivos y conservatorios de música.
- Cultura, investigación y, en su caso, la lengua de la Comunidad Autónoma.



Gráfico 5. Nube de verbos asociados al patrimonio en el marco nacional.

Éstos son sólo algunos de los organismos más representativos que resumen la trayectoria asumida en España en torno al patrimonio cultural, y que recogen acciones y actitudes clave que transitan desde el conocimiento, la valoración y la investigación, hasta la protección y la salvaguarda del patrimonio. Se trata de leyes, documentos, textos, posturas, agrupaciones y actuaciones clave que marcan un antes y un después en los valores que se atribuyen y defienden en torno al patrimonio, proporcionando, de este modo, una visión amplia y general del concepto actual en los marcos nacional e internacional.

1.2 El patrimonio conceptualizado desde la educación

Como hemos visto no sólo es interesante, sino necesario, abordar distintos planos para conocer una realidad tan diversa y cambiante como es el patrimonio. Por ello, es adecuado dar un paso más para conocer la visión y aportaciones de autores referentes en la conceptualización educativa del patrimonio. Dada su polisemia es importante aclarar, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de patrimonio. Focalizamos nuestro interés en las definiciones derivadas de la educación. La revisión de la literatura que mostramos a continuación parte de este planteamiento, con el objetivo de ampliar el concepto en coherencia con nuestros criterios.

En la actualidad, Ballart, autor de diversos libros en torno a la museografía didáctica y gestión del patrimonio cultural, y Treserras, director de LABPATC (Laboratorio de Patrimonio, Turismo Cultural y Creatividad), defienden que el patrimonio consiste fundamentalmente en los objetos materiales, pero también

derechos y obligaciones, cosas menos tangibles, incluso en un sentido más abstracto o espiritual (Ballart y Treserras, 2001, p. 11).

Fontal (2003, p. 30), especialista en educación patrimonial y directora del I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España³, coordinadora del ya citado Plan Nacional de Educación y Patrimonio en España, incorpora cinco dimensiones al referirse al patrimonio cultural desde la vertiente educativa:

1. Se presenta en un soporte material, inmaterial y espiritual.
2. Está sujeto a la atribución de valores.
3. Define y caracteriza a individuos, grupos y culturas (define identidades).
4. Caracteriza contextos.
5. Se transmite generacionalmente.

Igual de importante es tener en cuenta otros aspectos, como señala Aguirre (2008, pp. 67-118), referente de la Universidad de Navarra, quien incluye dentro del concepto patrimonio los hechos y bienes culturales contemporáneos. Cada vez es más frecuente que hechos y productos de la cultura popular sean considerados patrimonio.

Profundizando en este concepto, la patrimonialización, concepto también definido por Fontal, término referente a la acción de convertir *algo* en patrimonio, consiste en hacer que algo sea entendido y sentido en términos identitarios como patrimonio propio o ajeno (Mateos, 2008, p. 102). Este autor adopta la definición de Barbara Kirshenblatt-Gimblett, profesional de museos, clave en el ámbito canadiense, quien concibe el patrimonio como “un modo de producción cultural (...) que supone la creación de algo nuevo mediante procesos de repatriación, preservación, conservación, reconstrucción, recreación e interpretación” (Mateos, 2008, p. 19). Siguiendo con el autor, el patrimonio cultural ilustra a los grupos, los perpetúa en el tiempo, por lo que el cambio en su significación supone un replanteamiento de su gestión. Además, incorpora la vertiente educativa de las ciencias sociales para comprender el avance de los modelos patrimoniales desde los verticales a un modelo horizontal.

La Dra. Calaf, desde la Universidad de Oviedo, constituye un referente clave en la definición del concepto patrimonio. El concepto disciplinar de Didáctica del Patrimonio es definido por la autora en *Didáctica del patrimonio*, donde sienta las

³ Ref.EDU2009/09679 y Ref.EDU2012/37212.

bases de su genealogía pedagógica, elaborando un exhaustivo análisis y reflexión desde las teorías que se plantean a principios del siglo XX, de transformación de la escuela, para cambiar la sociedad. Elabora una revisión de las principales aportaciones de los pedagogos del siglo XX para trasladar la libertad en la elección de la mirada al espacio museo (Calaf, 2008, pp. 71-93). En su libro *Didáctica del patrimonio*, se refiere como propietario simbólico del patrimonio a todo aquel que lo valore, sin entrar en distinciones de ningún tipo. Por ello el patrimonio puede pertenecer a todos, a aquellos que conozcan la existencia y el valor de las producciones culturales (Calaf, 2008, p. 69).

En nuestro propósito de acotar el concepto patrimonio, recogemos la definición de Dominique Poulot, historiador francés y especialista en la historia de los museos y el patrimonio, retomada por Dubé (2006), quien señala que éste no es, en efecto, una única cosa, sino una relación entre la sociedad y los objetos que da pistas sobre el pasado y ayuda a entender el presente. Philippe Dubé, museólogo de reconocido prestigio, está de acuerdo con Poulot en la compleja red que constituye el patrimonio en el momento presente en relación con el pasado, y la complejidad a la que tiene que enfrentarse toda actividad patrimonial en su relación con la realidad actual, así como hacer frente al desafío comunitario, político, económico y administrativo, entre otros (pp. 223-224).

Resulta interesante la definición que, desde la Didáctica de la educación artística, ofrecen Calbó, Juanola y Vallés (2005): “Educar consiste en transmitir la lógica del proceso de creación del patrimonio, y que éste se relaciona con el contexto que determina el proceso de conservación, guarda y custodia en el presente y el futuro” (pp. 13-22). Como señalan los autores, para conservar el patrimonio es necesario conocerlo, comprenderlo y valorarlo. La educación, por lo tanto, es esencial para su conservación, por la sencilla razón de que lo amplía. Para empezar, la educación entiende que la comprensión y el desarrollo del patrimonio deben partir de la identificación de los múltiples patrimonios que existen, diferenciando entre individual y colectivo. Se comprenderá y valorará el patrimonio si se entiende que ya, desde pequeños, poseemos un patrimonio propio. Enseñar a apreciarlo desde nuestra realidad más cercana ayudará a comprender que existe también un patrimonio colectivo que dota de identidad a un grupo y le hace característico, tanto en la familia como en la comunidad y el entorno próximo.

En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Estepa y Cuenca (2006) se enfrentan al concepto de patrimonio desde una perspectiva integradora,

holística y compleja, donde los referentes patrimoniales se configuran como un único hecho sociocultural, englobando manifestaciones de carácter histórico, artístico y medioambiental, que en su conjunto forman un todo de carácter holístico. Los bienes culturales forman parte de sistemas, por lo que comprender su significado y valor depende de los vínculos y relaciones de cada uno de los objetos (pp. 51-72). Cuenca (2014) matiza la implicación del concepto como referente para la asunción de identidades culturales por parte de las diferentes estructuras sociales, de manera colectiva, y de los ciudadanos, de forma individual (p. 78).

Estepa, Wamba y Jiménez (2005), desde la Universidad de Huelva, revisan la evolución del concepto en los últimos 30 años, pasando de referirse a obras artísticas muebles e inmuebles y restos arqueológicos, a referirse además a objetos, entornos y fenómenos (patrimonio tangible e intangible) que resultan de la actividad humana, artística, científica y tecnológica. En este sentido, están de acuerdo con Fontal en el hecho de que este concepto no diferencia la cultura y la naturaleza a no ser que se utilice como adjetivo calificativo (pp. 19-26).

El patrimonio ha pasado de ser utilizado como recurso para reforzar ciertos valores nacionalistas y para el disfrute de eruditos, a ser considerado motor de desarrollo personal, social, económico, cultural y ambiental (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005, p. 20). Esta idea enlaza con el postulado de Fernández Salinas:

Con el paso de la historia, el patrimonio ha pasado de ser un bien para resaltar la identidad de la cultura propia frente a otras culturas menos evolucionadas, con patrimonio de menor valor, a ser un elemento enriquecedor y testimonio de la diversidad de culturas e identidades. (Fernández Salinas, 2005, pp. 7-18).

Para ofrecer una visión completa conviene analizar las investigaciones y enfoques desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica llevadas a cabo en España. La primera tesis doctoral en abordar y analizar las concepciones en torno al patrimonio y su didáctica es la de Cuenca (2002): *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. En ella se aborda el conocimiento y la revisión epistemológica del concepto patrimonio, elaborando una teoría sobre la didáctica del patrimonio.

Adoptamos como referente en nuestros planteamientos a Fontal, quien expone modelos y enfoques educativos en la educación patrimonial en España. Ha publicado títulos en torno a la Didáctica del Patrimonio; como *Comunicación Educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (2004), *Manual de la educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (2013), o *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet* (2003), donde propone una descripción de modelos de educación patrimonial a partir de la revisión del estado de la cuestión, definiendo un modelo educativo propio, al que denomina *Modelo Integral* (Fontal, 2003, p. 159). Profundizando aún más en esta cuestión, en su artículo *La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio* (Fontal, 2008, pp. 79-129), desarrolla una nueva clasificación de modelos de didáctica, teniendo en cuenta las variables que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, discente, contenido y contexto.

La autora elabora una profunda y amplia investigación en el marco del patrimonio con el proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España, que se sitúa como referencia nacional, permitiendo conocer y clasificar las prácticas de educación patrimonial llevadas a cabo en España en los últimos 10 años.

Existen otros focos con importantes aportaciones en la investigación en torno al patrimonio y su educación. Es necesario acudir a estas fuentes por lo que vamos a abordar las visiones actuales en la Didáctica de la Expresión Artística, acudiendo en algunas ocasiones al análisis elaborado por Fontal Merillas en *La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica* (2010).

Desde la Universidad de Granada, Marín y Álvarez (2003, pp. 183-228), señalan que la estructura conceptual, el campo de conocimientos y el desarrollo de capacidades, destrezas, saberes y valores son diversos, incluyen estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos más allá de la idea de pintar o dibujar. Sostienen que la materia debería denominarse artes visuales, puesto que estos son sus contenidos y la educación en la escuela es algo siempre presente. Precisamente Fontal Merillas especifica que en esta universidad hallamos un foco muy activo en formación universitaria.

En la Universidad pública de Navarra destaca *la Asociación Bitartean, Arte y Educación*, que centra su línea de trabajo en educar en el conocimiento y disfrute del patrimonio, estrechando lazos identitarios, buscando como objetivo conseguir que los alumnos lo hagan suyo. Fontal Merillas destaca el texto de Aguirre (2008), *Nuevas*

ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión de patrimonio, donde plantea una amplia revisión de las políticas de acceso, un texto especialmente revelador al cuestionar la concepción paternalista del patrimonio y la figura de mediador cultural. Las actividades artísticas se distinguen por el modo de pensamiento que discurre por el pensamiento visual y creativo, con una intencionalidad artística y estética. Los contenidos de la Educación Artística derivan de las ciencias o disciplinas que estudian y analizan las imágenes y objetos (Historia del arte, estética, filosofía, ciencias humanas y sociales, etc.).

Otro de los focos con importantes aportaciones en este aspecto se sitúa en la Universidad de Girona, con autores referentes como Vallès y Calbó. En el artículo *Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística* (2003), Calbó y Juanola resaltan la percepción de peligro del estatus curricular del área, abriendo interrogantes y proponiendo argumentos para la reflexión, reivindicando algunos de los contenidos vinculados desde siempre a la educación artística como competencias básicas del área para definir algunas de las competencias que se refieren a conocimientos propios de la cultura visual y artística del mundo; considerando como capacidad el conocimiento artísticamente culto del mundo, y otro tipo de competencias básicas, las instrumentales, procedimientos, y estrategias cognitivas.

Huerta (2013) aborda una nueva visión del concepto acuñando el término *patrimonios migrantes*, vinculando identidad, patrimonio, educación y migraciones geográficas como nuevas vías de investigación. De este modo plantea una evolución del concepto y significado de patrimonio para adaptarlo a la realidad presente, comprendiendo el carácter patrimonial de los bienes como la suma de impresiones, presencias y ausencias que marcan sus características y funciones (p. 10).

Fontal incorpora nuevos matices al concepto abordando la dimensión humana del patrimonio. De este modo ilustra el cariz inmaterial y espiritual presente en la realidad patrimonial, las personas, como el patrimonio más valioso:

El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe. (Fontal, 2013, p. 18).

Este enfoque del concepto resulta clave, por ello lo abordamos y ampliamos en el apartado siguiente.

1.3 El enfoque relacional del patrimonio

Como hemos observado en este recorrido, las variadas concepciones acerca del patrimonio y su realidad a escala internacional a través de organismos de referencia, así como las definiciones y modos de ver el patrimonio en la literatura y en el ámbito nacional, lejos de dificultar su concreción, lo amplían y enriquecen. Avanzando en nuestro análisis, profundizamos aún más estudiando la visión del patrimonio desde la Universidad de Valladolid, valorándola y tomándola como referente fundamental de nuestra investigación desde la perspectiva de la educación, que se sustenta en una interpretación del patrimonio desde un enfoque relacional.

En el II Congreso Internacional de Didácticas, celebrado en 2010, la doctora Fontal presenta la ponencia titulada *La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones de la Didáctica de la Expresión Plástica*, donde, basándose en los planteamientos de Calaf, defiende la didáctica del patrimonio no como una didáctica específica más, por lo que se presentan dos alternativas: que ésta didáctica sea parte de otras didácticas específicas, o que exista una disciplina específica que aborde el patrimonio como contenido disciplinar. La autora se decanta por esta última opción, argumentando que el patrimonio implica referirse a un apartado de la cultura con rasgos que lo convierten en patrimonial. De esta manera, establece que el objeto de estudio de ésta didáctica no son los bienes sino las relaciones entre bienes e individuos, relaciones de identidad, de pertenencia, de propiedad (Fontal, 2010, pp. 261-267).

Según Fontal, la didáctica implica a personas y acciones. Si tenemos en cuenta que el contenido de referencia es justamente el patrimonio, la didáctica del patrimonio implica un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, estructuras, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos pensados para hacer efectivo ese aprendizaje, sea éste de la naturaleza que sea (Fontal, 2008, p. 90).

En efecto, el patrimonio es una realidad múltiple, y por ello su didáctica no es una didáctica específica más. El patrimonio hace referencia a las relaciones entre determinados bienes y personas, relaciones de pertenencia, propiedad e identidad, desde una visión educativa. Por tanto, si tomamos la educación como disciplina de

referencia, los valores girarán en torno a lo que el bien aporta al sujeto o al grupo, una relación de retroalimentación entre bienes y personas, sin perder de vista que la acción patrimonializadora se dirige siempre de las personas al patrimonio.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio de la disciplina son esas relaciones entre individuos y bienes, y los objetivos de enseñanza aprendizaje giran en torno a esas relaciones. Como señala Fontal, la Didáctica del Patrimonio se está conformando, así, como una disciplina emergente, como parte de las didácticas específicas y como disciplina autónoma (Fontal, 2010, pp. 1-7). Precisamente, esta visión acerca de la didáctica del patrimonio empieza a desarrollarse con la Dra. Calaf desde la Universidad de Oviedo, quien expone que para que se de esa apropiación en un contexto de didáctica del patrimonio es necesario un ejercicio previo de concienciación, así como una revisión del bien u objeto cultural que deseamos patrimonializar, desde un conocimiento que se fundamenta en el diálogo entre el objeto poseedor de significados y una práctica desveladora de los mismos (Calaf, 2009, p. 88).

Fontal defiende la primera tesis doctoral⁴ que plantea la Educación Patrimonial como disciplina, aspecto al que dedica un capítulo completo en el que define la genealogía disciplinar. Siguiendo su tesis, es posible y necesario mediar en los procesos de construcción del patrimonio cultural así como en su comprensión y en todo lo que ello implica. Si hablamos de esta mediación en términos educativos nos estamos refiriendo a la educación patrimonial, puesto que plantea una concepción global e integral del aprendizaje en todos los ámbitos y contextos, para todas las edades, centrándose en el sujeto que aprende y en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Cuando hablamos de patrimonio nos estamos refiriendo a dos aspectos:

- A los valores que se proyectan sobre los bienes: valores identitarios, sociales, emotivos, etc. Ese valor identitario es definido a partir del proceso de *identización*⁵.
- A las relaciones que se dan entre los bienes y los individuos o grupos: de propiedad, identidad y pertenencia, principalmente.

⁴ *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Defendida en Julio de 2003 en la Universidad de Oviedo bajo la dirección de la Dra. Calaf Masachs.

⁵ Concepto tomado de Gómez (2013, p. 228).

Desde esta perspectiva, cuando nos referimos al patrimonio, el acento se sitúa en las relaciones y no en el bien en sí mismo. Podemos comprender esas relaciones como mediación, como acción y efecto de mediar (del latín *mediare*), interpretado como llegar a la mitad, interponerse entre dos o más para unirlos. Establecer conexiones entre el patrimonio y las personas es imprescindible, no podemos entenderlo sin relación con el ser humano, ni esa relación sin las personas.

Por tanto, desde el enfoque relacional se asume el patrimonio en relación activa con las personas, en un proceso recíproco que se dirige, en primer lugar, desde las personas hacia el bien patrimonio, para después revertir en el individuo generando valores identitarios, históricos, entre otros. Se trata de un camino de ida y vuelta denominado proceso de patrimonialización, que constituye el eje central en la interpretación del patrimonio. Sin estos procesos y, principalmente sin las personas, no podríamos concebir los valores patrimoniales.

1.3.1 Formas de mediación entre el patrimonio y las personas.

El concepto de mediación, siguiendo con Fontal hace referencia a las diversas formas de conectar ambas realidades, formas de unión, de conexión, como son: la comunicación, la interpretación, la didáctica y la educación (2008, pp. 79-109), modalidades que analizamos a continuación.

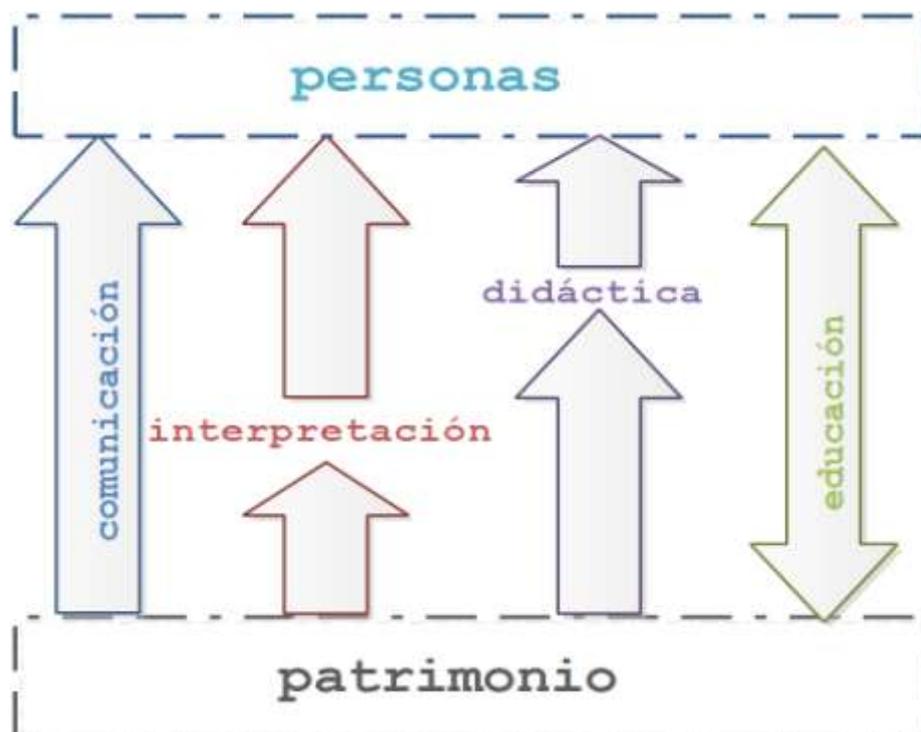


Gráfico 6. Formas de mediación entre el patrimonio y las personas definidas por Fontal (2003).

Como observamos en el gráfico, concebimos, a partir de los planteamientos expuestos por Fontal, cuatro formas principales de mediación: comunicación, interpretación, didáctica y educación patrimonial. Las entendemos como piezas o peldaños de un camino que ha evolucionado desde la unidireccionalidad del patrimonio a las personas, hacia la relación bidireccional y horizontal entre éstos. Son todos peldaños necesarios para la comprensión de la educación patrimonial.

1.3.1.1 La comunicación del patrimonio.

En la actualidad podemos afirmar que el patrimonio cultural ha experimentado un cambio significativo en el último siglo, con la transición de un uso limitado al turismo a un uso social más intensivo. A raíz de este cambio se concede importancia a la mediación entre bienes e individuos, precisamente porque se pasa de dar mayor importancia al patrimonio para concedérsela a las personas, comenzando a surgir formas de mediación que se ocupan de la diversidad y diferencia entre ellos.

En este sentido, cabe hablar de la comunicación del patrimonio cultural, entendida por Mateos como la gestión cultural y comunicativa que media entre los recursos patrimoniales y la sociedad, para potenciar un uso responsable, provechoso, atractivo y efectivo, capaz de aunar la preservación de los bienes culturales con su disfrute integral por parte de la sociedad (Mateos, 2008, p. 27).

Cada vez más el patrimonio debe ser accesible, puesto que es un derecho de todos, creado y heredado por y para toda la sociedad. Los recursos antes accesibles a una minoría ahora son, o deben ser, accesibles a todos, gracias a la democratización cultural. Nos referimos a esta cuestión desde la consciencia de que éste es un derecho aún no conseguido, pero que al menos es objeto de atención cuando se aborda la mediación entre el patrimonio y las personas.

Existe una manifiesta sensibilización hacia la necesidad de hacer los bienes patrimoniales accesibles, aunque, en numerosas ocasiones, se interprete la accesibilidad únicamente en relación con el acceso físico al bien patrimonial. No hemos de olvidar otros aspectos fundamentales en torno a este concepto, como es el acceso sensorial, emocional y cognitivo a los contenidos patrimoniales y a la información necesaria para su conocimiento, aprendizaje, disfrute y comprensión, para poder referirnos a una accesibilidad plena al mismo. Aún en pleno siglo XXI no se ha logrado un modelo de gestión cultural que asegure esto a todos los públicos (Mateos, 2008, pp. 19-20). Ese proceso unidireccional y vertical que se dirige del patrimonio a las personas que caracteriza la comunicación, debe evolucionar hacia un proceso bidireccional horizontal para poner en práctica una respuesta adecuada a la sociedad actual y un modelo de gestión que se adapte a la realidad, a las demandas y necesidades de los usuarios. Nos referimos a un modelo bidireccional que sitúe al sujeto como eje principal.

Siguiendo a Fontal (2008, p. 89), la comunicación, vista desde la educación, debe producirse desde el patrimonio a las personas y no a la inversa, ya que es necesario que se difunda transmitiendo las claves para su comprensión y asociándola a valores que la acompañan. Se trata de un proceso donde los elementos que intervienen en él (emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto) son necesarios para que se produzca la comunicación, que supone un intento por darlo a conocer. En todo caso, la comunicación, vista desde el patrimonio, busca el conocimiento, incluso la comprensión, pero no está entre sus objetivos pretender que se valore o respete; aunque éstos puedan ser efectos colaterales, no son objetivos claramente definidos.

En este sentido, Mateos es muy esclarecedor:

En general, cuando se tenga presente esa relación horizontal y bidireccional entre patrimonio cultural y sociedad, se abandonará definitivamente una forma de proceder anacrónica: unas activaciones patrimoniales realizadas en el siglo XXI para un público del siglo XIX (...), para potenciar un uso responsable, provechoso, atractivo y efectivo capaz de aunar la preservación de los bienes culturales con su disfrute integral por parte de la sociedad. (Mateos, 2008, p. 22-27).

Esa relación horizontal y bidireccional a la que nos referimos nace de los planteamientos de la educación, lo cual evidencia la necesidad de abordar el concepto de educación patrimonial, siendo determinantes el canal, el código utilizado, el mensaje (los contenidos), los responsables (emisores) y su formación, pero principalmente, los objetivos que están en la base que orienta la acción educadora. Cuando éstos se expresen en términos de relacionar, valorar, y respetar, estaremos abordando un concepto más allá del acto comunicativo, estaremos hablando de educación patrimonial.

Calaf señala que hoy en día se impone una concepción compleja de los procesos de enseñanza aprendizaje, de forma que la actividad mental del sujeto es indispensable para que se de el aprendizaje, pero el docente también tiene un papel relevante. Los conocimientos son un producto personal y social. Desde la perspectiva educativa, la comunicación del patrimonio debe apoyarse en esta concepción de los sujetos como activos. Propietario simbólico del patrimonio cultural es todo aquel que lo valore. Esa propiedad simbólica, por ser figurada, puede pertenecer a todos aquellos que conozcan su existencia y su valor (Calaf, 2009, p. 64-70).

Esta correspondencia entre el acervo cultural y la educación en torno a la simbolización de los valores y bienes, permite una alianza que dará lugar a la didáctica de patrimonio. A partir de ahí intervienen los procesos individuales que permiten actuar sobre la diversidad de los individuos y grupos. (Calaf, 2009, p. 70).

Desde la Universidad de Málaga, Rico Cano considera la difusión y comunicación como una labor esencial para la protección y conservación del patrimonio y como un recurso privilegiado para la formación integral de las personas. Esta labor difusora ha sido asumida tradicionalmente por el museo y la escuela, dada

su función educativa y social, y por los ejes que orientan la práctica (qué enseñar o transmitir, cómo y a quién) (Rico Cano, 2005, pp. 67-75).

En este sentido es apropiado aclarar la confusión que, en muchas ocasiones, se da entre conceptos como difusión/comunicación y educación. Difusión se relaciona con dar a conocer, comunicar, transmitir como objetivo, en cambio educar hace referencia a objetivos de desarrollo del ser humano. Fontal (2004), hace también esta distinción entre el museo como comunicador y el museo como educador. El primero consigue que “nos apropiemos simbólicamente de él, que nos impliquemos con él y que permitamos que él se apropie de nosotros” (pp. 52-53). Se trata de un diálogo aceptando voces como la crítica, la filosofía y la historia. Desde el momento en que hacemos nuestros los museos, nos implicamos y aportamos una respuesta en la comunicación, generando posiblemente nuevas preguntas.

En cuanto al museo como educador, destacamos que la tarea pedagógica del museo es relevante. Esta misión educativa debe plantearse en una doble vertiente: local y universal. Se trata de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. La educación comprende entender el museo como un espacio para el aprendizaje, colaborar con la comunidad educativa, investigar, elaborar y proponer estrategias, desarrollar programas de formación de profesorado, elaborar estudios de público, proyectos de colaboración con universidades, etc. (Fontal, 2004, pp. 52-53).

1.3.1.2 La interpretación del patrimonio.

Más allá de la gestión del patrimonio como comunicación de éste a las personas para su conocimiento y su comprensión, damos un paso más en los procesos de mediación en torno al mismo, abordando una disciplina que deriva de las experiencias anglosajonas, emergente en España desde los años 80: la interpretación del patrimonio.

Se trata de una disciplina y una herramienta de comunicación que combina los bienes patrimoniales y el método de transmisión de un mensaje efectivo. Como señala Morales, el concepto de interpretación ha cambiado de lo ambiental a ser “del patrimonio”, de manera que la interpretación se está revelando como un instrumento eficaz para la presentación del patrimonio cultural, histórico y natural al público (Morales, 1998, p. 20). Un concepto que nace estrechamente vinculado a lo natural y ambiental, y que, en los últimos años, se ha ido enriqueciendo hasta convertirse en una disciplina emergente. En este sentido, es conveniente revisar las definiciones que

han dado grandes referentes nacionales e internacionales en torno a la interpretación de patrimonio.

Tilden, quien sienta las bases y los principios de esta disciplina en los años 50, considera que la interpretación es una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos (Tilden, 2006, p. 35). Esta es una de las primeras definiciones que vinculan interpretación y educación, aunque, en 1975, Tilden se encargara de rectificar esa orientación educativa y reorientar la interpretación del patrimonio como actividad principalmente vinculada a lo recreativo.

En su conocida publicación *La interpretación de nuestro patrimonio*, establece los principios que guían el nacimiento y desarrollo de dicha disciplina, que en EEUU, Australia y Canadá, es considerada una actividad profesional. Como señala Jiménez Luquín en el prólogo a la primera edición en español, en España esta disciplina es un campo nuevo, confuso o desconocido, por lo que desde la *Asociación para la Interpretación del Patrimonio* (AIP), se decide editar textos y documentos relacionados con la disciplina. El clásico publicado por Tilden, supone un estudio de la interpretación en diversas reservas culturales, una investigación para averiguar si existe una filosofía subyacente, un modelo en sus prácticas. Como señala el autor, los intérpretes han existido desde las primeras manifestaciones culturales.

Resume sus aportaciones en seis principios que orientan dicha actividad:

1. La interpretación debe relacionar lo que se muestra o describe con algo que se halle en la personalidad o experiencia del visitante.
2. Es revelación basada en la interpretación. Toda interpretación incluye información.
3. La interpretación es un arte que combina otras muchas artes.
4. El objetivo principal de la interpretación no es la instrucción, sino la provocación.
5. Debe intentar presentar un todo y dirigirse al ser humano en su conjunto.
6. La interpretación dirigida a los niños debe seguir un enfoque básicamente diferente, con un programa específico. (Jiménez Luquín, 2006, pp. 12-14).

Abarca todos los aspectos que intervienen en la interpretación empezando por el punto de vista del visitante, sus intereses, la materia prima y su producto, esto es, la información de que se dispone, el tratamiento que se haga de esa información y la historia que se cuente. Se trata de provocar en lugar de instruir, puesto que la instrucción es el propósito de la educación, pero el propósito de la interpretación es despertar en el lector u oyente un deseo de ampliar sus conocimientos, presentar un todo en lugar de una parte.

Hernández retoma los planteamientos de Aldridge, otro de los pioneros en esta disciplina, quien propone una definición nutrida de un enfoque medioambiental, vinculada a la promoción de valores; la interpretación es el arte de explicar el lugar del hombre en su medio, con el fin de incrementar la conciencia del visitante acerca de la importancia de esa interacción y despertar en él un deseo de contribuir a la conservación del ambiente (Hernández, 2004, pp. 36-49).

En este sentido de atribución de valores al patrimonio, el teórico Paul Risk considera que la interpretación es lo que la misma palabra quiere decir: la traducción del lenguaje técnico y a menudo complejo del ambiente a una forma no técnica, sin por ello perder su significado y precisión, con el fin de crear en el visitante una sensibilidad, conciencia, entendimiento, entusiasmo y compromiso hacia el recurso que es interpretado. Sensibilizar, concienciar, entender, pueden interpretarse como efectos de la comprensión del patrimonio así como su relación con otros elementos, personas, contextos (Risk, 1982, p. 76).

Uno de los grandes referentes nacionales en este sentido es Morales, quien defiende que la interpretación del patrimonio consiste en un conjunto de técnicas de comunicación estratégica para hacer evidente el significado, la importancia y el valor de los lugares patrimoniales (Morales, 2008, p. 55). En los antecedentes de la interpretación del patrimonio en España hay que destacar, siguiendo con el autor, la *Guía de la Educación Ambiental, Fuentes documentales y conceptos básicos* de Sureda (1990), quien analiza la situación hasta 1990, cuando aún dicha técnica se encontraba en su primera etapa como disciplina. Hay que destacar también la revista vallisoletana *Educación ambiental*, que invirtió sus primeros esfuerzos en definir y orientar el concepto, que actualmente sigue sometido a una constante revisión.

Morales sitúa el acento en dos cuestiones clave: el significado y el valor de los bienes patrimoniales, es decir, que representan esos bienes para los individuos y por qué motivos son importantes. La interpretación, como el proceso de transmisión de la importancia y el valor del patrimonio, consta de varias etapas que persiguen unos objetivos muy concretos: lograr un mayor aprecio y disfrute, y conservarlo en base a las actitudes de los visitantes. Por ello, es fundamental conocer quiénes son los visitantes, cuáles son sus características, su diversidad, intereses, necesidades y preferencias, para poder ajustar la intervención. La misión es dar sentido al lugar que se visita, conectarlo con el visitante a nivel cognitivo y emocional, construyendo el significado del lugar, reforzando la identidad y la valoración del patrimonio (Morales, 2008, pp. 53-77). Siguiendo con esta idea, afirma:

La interpretación es una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medio ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos (...). Es un proceso creativo de comunicación estratégica que ayuda a conectar intelectual y emocionalmente al visitante con los significados del recurso patrimonial visitado, para que lo aprecie y disfrute. (Morales, 2008, pp. 57-58).

Por otro lado, Mattozzi (2001), se refiere a este concepto como divulgación de los bienes culturales, proporcionando y realizando tareas de información y promoción de la comunicación de conocimientos elaborados por expertos en el sector. La actividad finaliza una vez comunicada la información. Su objetivo es mejorar la comprensión y el disfrute de los bienes culturales en el tiempo en que se desarrolle ese contacto entre sujetos y bienes. Se plantea el problema de la eficacia y de los obstáculos de la comunicación en relación con las características de los sujetos a los que se dirige (pp. 74-75).

La interpretación se considera una acción no orientada exclusivamente a informar de los recursos patrimoniales, sino que incentiva también a apreciarlos, a establecer relaciones de los mismos con las personas. No puede entenderse la interpretación del patrimonio desligada de la intención educativa, puesto que se orienta a lograr actitudes positivas en el público visitante. Resulta especialmente interesante esta consideración de la interpretación porque destaca la intención didáctica que se deduce de la comprensión del bien patrimonial en todas sus perspectivas, de la relación entre el bien y el sujeto que nace de la comprensión del mismo, siendo la

génesis de actitudes de aprecio, valoración y, por lo tanto, respeto del mismo (Mattozzi, 2001, pp. 74-75).

Esta idea de conexión entre sujetos y bienes conecta con la que propone Fontal al entender el patrimonio como “relación entre bienes y personas”. Además, señala que hablar de interpretación implica procesos de comunicación pero centrándose en los procesos de transformación para su comprensión. Fontal pone el acento en esas relaciones necesarias que han de establecerse entre los bienes patrimoniales y las personas para poder hablar, en este caso y con los objetivos que le son propios, de interpretación del patrimonio (Fontal, 2008, pp. 89-90). Y los objetivos específicos de estas disciplinas, según Morales, son la conservación de sus valores naturales y culturales a través del respeto y la participación ciudadana.

A nivel nacional hay que destacar la AIP⁶, asociación sin fines de lucro para potenciar el desarrollo profesional y técnico de la interpretación, la formación y el desarrollo de jornadas en torno a la disciplina, e impulsar la edición de textos y documentos relacionados con la misma. Desde esta asociación se promueven acciones y se reflexiona sobre la práctica de la interpretación y sus criterios de calidad. En su publicación *Recomendaciones para las buenas prácticas en interpretación del patrimonio natural y cultural*, la AIP establece una guía para la realización y el análisis de intervenciones de carácter interpretativo. Definen la interpretación como el arte de comunicar el significado del patrimonio natural y cultural para que los visitantes lo aprecien y adopten una actitud favorable a su conservación.

Como señala Martín Cáceres (2006), el término interpretación tiene su origen en Estados Unidos tras declarar los parques nacionales y a partir de la publicación de Tilden en 1957. Define la interpretación como un instrumento de gestión y comunicación para vincular a la sociedad con su patrimonio natural y cultural, un eficaz instrumento de gestión que debe estar bien planificado para fomentar actitudes y comportamientos positivos. Interpretación es el término usado para describir las actividades de comunicación destinadas a mejorar la comprensión en diversos espacios (parques, museos, centros naturales) para crear una actitud favorable hacia aquello que es interpretado. Este término además tiene dos vertientes según la autora, una vertiente comunicativa y otra de gestión, además de ofrecer técnicas para acercar el patrimonio al público. Esa gestión ha de ser territorial puesto que sólo a partir del territorio podemos identificar, seleccionar y conservar el patrimonio (Martín, 2006, pp. 203-214).

⁶ Asociación para la Interpretación del Patrimonio.

A modo de conclusión, se puede entender como una técnica o una disciplina que se encuentra a medio camino entre la comunicación y la educación. Quizás sea un antecedente de la educación patrimonial, pero no deja de ser un eslabón de unión entre el público y el lugar que se visita, con la intención de influir en sus actitudes (Morales, 1987, pp. 28-30), y que se aproxima a objetivos propios de la educación.

En todo caso, interpretación y educación patrimonial conviven y han definido genealogías disciplinares propias muy diferentes entre sí, lo que nos permite concluir que ambas son parte de un mismo proceso de evolución en la búsqueda de una disciplina que aborde la verdadera naturaleza y significado del patrimonio para garantizarnos su pervivencia. Son, en definitiva, modos de mediación diferenciados en cuanto a procedimientos y objetivos, siendo el receptor el individuo y los grupos sociales, en cualquier caso.

1.3.1.3 La didáctica del patrimonio.

Como hemos visto, el concepto disciplinar de didáctica del patrimonio surge con los planteamientos de Calaf (2009), desde la Universidad de Oviedo, y es abordado en profundidad en su publicación *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Se amplía, como hemos visto, en el II Congreso Internacional de Didácticas, que se celebra en 2010, donde la Dra. Fontal Merillas presenta la ponencia titulada *La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones de la Didáctica de la Expresión Plástica*, donde plantea cómo la didáctica del patrimonio no es una didáctica específica más, por lo que se presentan dos alternativas: que ésta didáctica sea parte de otras didácticas específicas, o que exista una disciplina específica que aborde el patrimonio como contenido disciplinar. La autora se decanta por esta última opción, argumentando que el patrimonio implica referirse a un apartado de la cultura con rasgos que lo convierten en patrimonial.

Según Fontal, la didáctica implica a personas y acciones. Si tenemos en cuenta que el contenido de referencia es justamente el patrimonio, la didáctica del patrimonio implica un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, estructuras, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos pensados para hacer efectivo ese aprendizaje, sea éste de la naturaleza que sea (Fontal, 2008, p. 90). En efecto, el patrimonio es una realidad múltiple, y por ello su didáctica no es una didáctica específica más. El patrimonio hace referencia a las relaciones entre determinados

bienes y personas, relaciones de pertenencia, propiedad e identidad, desde una visión educativa. Si tomamos la educación como disciplina de referencia, los valores girarán en torno a lo que el bien aporta al sujeto o al grupo.

Desde esta visión, el objeto de estudio de la disciplina serán esas relaciones entre individuos y bienes, y los objetivos de enseñanza aprendizaje girarán en torno a ellas. Para que se de esa apropiación en un contexto de didáctica del patrimonio es necesario un ejercicio previo de concienciación, así como una revisión del bien u objeto cultural que deseamos patrimonializar, desde un conocimiento que se fundamenta en el diálogo entre el objeto poseedor de significados y una práctica desveladora de los mismos (Calaf, 2009, p. 88).

Siguiendo la tesis de Fontal, es posible y necesario mediar en los procesos de construcción del patrimonio cultural así como en su comprensión y en todo lo que ello implica. Si hablamos de esta mediación en términos educativos nos estamos refiriendo a la educación patrimonial, puesto que plantea una concepción global e integral del aprendizaje en todos los ámbitos y contextos, para todas las edades, centrándose en el sujeto que aprende y en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Por otro lado, la Dra. Calaf, desde la Universidad de Oviedo, plantea la didáctica como disciplina de las ciencias sociales de la educación, dirigiéndose hacia una didáctica crítica. El carácter identitario del patrimonio es uno de los motivos por los que se debe tener en cuenta la importancia de su valoración y conservación, que hacen imprescindible la didáctica de patrimonio, un área de conocimiento reciente y, por ello, aun insuficientemente desarrollada, pero emergente. Ese tratamiento didáctico es esencial para lograr una comunicación del patrimonio comprensible, formadora y educativa desde el punto de vista de la divulgación de la cultura y de la identidad. Se hace cada vez más necesario que se potencien factores significativos como promotores de los valores identitarios del mismo, a través de experiencias innovadoras que permitan la participación activa, el conocimiento y la reflexión, en la línea de un patrimonio integral. La autora aborda la genealogía pedagógica de esta disciplina desde las aportaciones de dos grandes pensadores, Dewey y Freire, a quienes muestra como grandes referentes. Se trata de dos autores pilares desde la pedagogía, que ayudan a establecer la fundamentación teórica de los procesos que se dan en la comunicación del patrimonio desde la mirada educativa.

La tesis principal de Dewey es que la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social. Su principal crítica es el no relacionar las asignaturas del programa de estudios de las escuelas con los intereses y actividades del niño, por

lo que pide que se integre la psicología en los programas, construyendo un entorno en el que las actividades inmediatas del niño se enfrenten con situaciones científicas, por lo que los responsables de la educación deberán estar formados en psicología del niño. Calaf entiende los pensamientos de Dewey en torno a la escuela transferidos al museo. Las ideas centrales son el poder de la experiencia y la importancia del interés y el juego.

Freire (1968, pp. 53-67), critica la concepción tradicional de la educación donde el maestro es siempre quien educa, el alumno es educado, el educador es quien habla, el educando el que escucha, etc. Sostiene que la educación es un proceso a través del cual todas las personas implicadas en él se educan y son educadas al mismo tiempo, y este proceso debe orientarse en el sentido de la liberación. Su pensamiento se orienta al desarrollo, al progreso humano, a la liberación del individuo en la realidad social. En este sentido interpreta la educación como:

- Estimulación de la reflexión y acción sobre la realidad.
- Fundamentada en la creatividad.
- Refuerzo del carácter histórico del ser humano.
- Nos convierte en seres más humanos.

Calaf retoma estas ideas, que se plantearon a principios del siglo XX, con objeto de transformar la escuela y con ello la sociedad, como transformadoras también del museo.

En el museo se han escuchado ecos de la escuela y la escuela ha encontrado en el museo la ayuda para afianzar un aprendizaje que huye de la retórica de la memoria y busca un aprender por observación, por experimentación, por comprobar lo aprendido, por incorporar el conocimiento a una red de significados que tienen que ver con la vida cotidiana. (Calaf, 2009, p. 94).

Freire y Dewey son, según la autora, los pensadores que han proporcionado las ideas más sustantivas para fundamentar la didáctica del patrimonio, que toma como referente la genealogía pedagógica. Nos sumamos a esta idea en el sentido de considerar la enseñanza-aprendizaje como núcleo central en un ambiente de libertad del individuo. Por último, plantea la idea de que la escuela y el museo son

instituciones al servicio del hombre, con función socializadora para lograr un proceso de cambio social (Calaf, 2009, pp. 71-95).

Los trabajos que se centran en la didáctica del patrimonio son, por lo general, realizados por las instituciones culturales, los departamentos educativos de museos, gabinetes pedagógicos de ayuntamientos, departamentos universitarios, entre otros (Cuenca y Domínguez, 2001, pp. 157-175).

Estepa y Cuenca (2006), llevan a cabo un estudio en torno a la mirada de los profesionales implicados en el patrimonio y su didáctica, refiriéndose al sesgo que supone la formación académica y profesional en las concepciones y conocimientos en torno a este ámbito. Se posicionan desde una concepción de la didáctica del patrimonio orientada a la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la protección de los elementos patrimoniales, que ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad. Por ello, la finalidad de la didáctica del patrimonio es facilitar el conocimiento y la comprensión del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y futuro, reforzando la identidad cultural de los sujetos como defensa ante las alienaciones propias de la globalización. Los autores señalan que la didáctica del patrimonio no es un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo con la finalidad de promover valores cívicos, éticos y afectivos en la defensa y protección del patrimonio. Por ello, la finalidad básica es facilitar la comprensión de su papel en nuestro pasado y presente, así como en nuestras creencias e identidad (pp. 51-71).

En línea con esto, Mattozzi (2001), manifiesta que una didáctica de los bienes patrimoniales como campo disciplinar de reflexión teórica y de investigación no existe y no está presente en el currículum oficial. No obstante, existe una didáctica de los bienes culturales que se apoya en prácticas, edición de materiales, actividades de museos, etc. Reivindica la necesidad de este campo y propone la siguiente aclaración conceptual:

La didáctica de los bienes culturales puede ser útilmente concebida como actividad cognoscitiva dirigida al objeto de individualizar problemas y encontrar soluciones cuando las actividades formativas se introducen en el uso de los bienes culturales y éstos se implican como instrumentos, como objetivos y como fines con la intención de hacer crecer conocimientos y competencias. (Mattozzi, 2001, pp. 57-96).

Por todo esto, señala Mattozzi, la finalidad de la didáctica del patrimonio se orienta a estudiar cómo se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en bienes culturales, debiendo producir las condiciones necesarias para relacionar a los destinatarios de la acción con los bienes culturales. Su objetivo primario es la construcción de los conocimientos relacionados con el patrimonio. Por ello, estudia y organiza procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos y las operaciones del tipo de pensamiento requerido: pensamiento estético, histórico-artístico, etnológico, etc. (Mattozzi, 2001, pp. 57-96).

Retomando a Calaf (2009), la autora establece que las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica del patrimonio son el conocimiento y las estrategias de valoración. El patrimonio, como conjunto de bienes culturales y herencia de los grupos humanos, debe incluir el legado del presente, por representar un momento de la historia, así como el trabajo con el resto de patrimonios de carácter emergente, como la tradición oral y el patrimonio industrial, entre otros. La educación es la que opera directamente sobre las formas de relación entre bienes y sociedad, configurando una concepción de la educación como una parte importante en la gestión del patrimonio (p. 120). Establece una serie de conclusiones en torno a la didáctica conectando epistemología y metodología. La didáctica del patrimonio tiene como eje central al observador que mira los bienes patrimoniales y comparte conceptos, procedimientos y valores con la didáctica específica de las ciencias sociales.

La educación se alimenta del acervo cultural acumulado, que consiste en recuperar de forma adecuada la tradición, entendida esta como lo logrado con una determinada perspectiva y con una cierta jerarquización de contenidos, que presta un orden de prioridades para proporcionar los nutrientes del currículum del que se ocuparán las instituciones educativas. (Calaf, 2009, p. 39).

La educación nos debe situar en el presente para comprender la realidad de lo que nos rodea, una comprensión que tiene que acercarse no sólo a la realidad natural y social, sino también a los significados de las creencias del presente. Se trata de educar para y con la cultura. Las transformaciones que se están dando en la sociedad actual en las relaciones sociales, económicas y culturales, están otorgando un papel de transmisor de la cultura al agente “escuela”, así como en la configuración de la ciudadanía de un país como hecho trascendente.

Para conseguir este respeto por la diferencia cultural en la libertad y justicia para todos, es necesario construir nuevos instrumentos de conexión, implantando una escuela que afiance la identidad local y la educación cosmopolita. Por ello, es necesario aprender a vivir juntos como ciudadanos del mundo, pero conservando nuestra identidad local y conservando la escuela como un lugar para la convivencia de las diferencias culturales y del pluralismo democrático (Calaf, 2009, pp. 46-47).

1.3.1.4 La educación patrimonial.

El concepto de Educación Patrimonial dependerá del concepto de educación y del concepto de patrimonio a que nos refiramos. Por ello, creemos conveniente delimitar estos conceptos para poder llegar a definir con claridad la educación patrimonial.

Entendemos la educación como un proceso dinámico entre dos o más personas para favorecer el pleno desarrollo de las potencialidades del individuo, buscando su inserción activa y consciente en el medio social. Es un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida, cuyo estado resultante supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre.

La educación se divide en ámbitos diferenciados (Coombs, 1971, p. 199):

- Educación formal: es la educación escolar. Es sistemática, intencional y es acción.
- Educación no formal: es la educación social. Es a veces sistemática.
- Educación informal: es la educación familiar. Es intencional y sistemática a veces.

Desde el paradigma humanista entendemos la educación desde la comprensión del hombre como ser humano, verdadero e integral. El concepto *integral* es clave, ya que nos remite a una concepción del ser humano completo, en todas sus dimensiones, íntegro. El educando es la parte más importante en su formación y es también el punto de partida para la promoción de los procesos integrales de la persona (Hernández Rojas, 1998, p. 128).

Tal y como argumentamos al comienzo de este capítulo, abordamos el concepto patrimonio en su vertiente cultural, formado por los bienes elaborados por el hombre que la historia ha legado y aquellos que se crean en el presente y que poseen un valor especial, en base a las cinco dimensiones que propone Fontal (2003, p. 30);

- Se presenta en un soporte material, inmaterial y espiritual.
- Está sujeto a la atribución de valores.
- Define y caracteriza a individuos, grupos y culturas (define identidades).
- Caracteriza contextos.
- Se transmite generacionalmente.

En este sentido, nos referimos al patrimonio como las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos heredados y de la cultura contemporánea que intervienen en la creación de lazos identitarios y que se transmiten de generación en generación. Entendemos, siguiendo a Fontal (2003, pp. 86-114), que la educación patrimonial puede tener como disciplinas de referencia fundamental a las ciencias del patrimonio, a las ciencias de la educación o a ambas familias.

Si tomamos el patrimonio como disciplina base, ésta ha de girar en torno a los bienes patrimoniales. Desde este enfoque surgen modelos centrados en el currículum, es decir, en los contenidos. Este es el modelo tradicional basado en la transmisión de contenidos donde el profesor es el contenedor y debe instruir a los alumnos en el conocimiento de contenidos cerrados. En cambio, si concebimos la educación como disciplina referente, la educación patrimonial se centrará en los sujetos, en sus aportaciones para el desarrollo integral de la persona y las relaciones que éstos establecen con los bienes patrimoniales. García Valecillo (2009) señala, en este sentido, que la educación como disciplina de referencia proporciona una estructura metodológica clave para diseñar estrategias particulares en torno al patrimonio cultural (p. 274).

Ese modelo tradicional centrado en el profesor y los contenidos se ha superado y ahora el interés se centra en el aprendizaje, comprendido desde una concepción constructivista del conocimiento. En efecto, el aprendizaje es el proceso subjetivo que cada individuo recorre para construir los significados de sus conceptos, es decir, su conocimiento. Los modelos flexibles plantean la posibilidad de que sea el propio estudiante quien diseñe sus posibles recorridos de conocimiento (Álvarez, 2007, pp. 47-51).

Siguiendo con la autora, una tercera posibilidad es que la educación patrimonial tome como referencia ambas disciplinas, educación y patrimonio, es decir, currículum y sujeto. Se trata, en este caso, de un enfoque dialógico entre ambas disciplinas donde se propicia el intercambio de saberes y los contenidos están abiertos al enriquecimiento a través de las visiones y experiencias de docentes y discentes. Afirma: “se trata de un proceso donde intervienen diversos actores, el bien patrimonial y sus condiciones (...) para configurar una comunidad de aprendizaje donde prevalezca la pluralidad de visiones” (García Valecillo, 2009, p. 276). Desde esta perspectiva se favorece un acceso democrático al patrimonio, de relación e identificación con él y de implicación en su conservación. Esto, necesariamente, implica un enfoque pedagógico que se apoya en el respeto a la diversidad, concepto clave de la presente investigación y que abordaremos más adelante.

Tal y como Fontal explica en su tesis doctoral, la educación patrimonial es un cuerpo disciplinar que se ha ido desarrollando dentro de la enseñanza de otras materias, relegando a un segundo plano el patrimonio como objeto de estudio. El campo científico en esta materia todavía no cuenta con una estructura definida, pero son muchos los estudios que en la última década tratan de cubrir ese vacío (Fontal, 2003, pp. 86-114).

García Valecillo reflexiona en torno al papel que tiene la educación en la gestión del patrimonio cultural y reclama la necesidad de teorías y metodologías específicas (2009, pp. 271-280). En línea con esto, Fontal presenta la educación patrimonial que parte del patrimonio como un recurso para el aprendizaje y la conexión del individuo con su diversidad cultural y su entorno social. Por ello, los valores se sitúan al frente de los objetivos, en un proceso centrado en las personas y no en el bien cultural (Fontal, 2003, p. 166).

García Valecillo, al proponer la educación patrimonial como un área de conocimiento, se pregunta por las bases teóricas que sustentan los proyectos y actuaciones en la materia. En el siglo XXI se abren retos en la relación de los bienes culturales y la sociedad, por lo que es necesario estudiar el estado de la cuestión y las experiencias educativas que se desarrollan aisladamente para extraer y sistematizar las bases que subyacen a cada una de ellas. Todo ello permitirá delimitar metas y estrategias más efectivas de cara a configurar la educación patrimonial como disciplina (2009, pp. 271-280).

Por otro lado, Fernández Salinas (2005, pp.7-18) repasa la evolución del patrimonio como parte de la educación en la historia. A medida que este concepto ha

evolucionado a lo largo de la historia, la educación no ha permanecido indiferente, aunque sí ha reaccionado de forma tardía, por lo que hoy nos encontramos con una importante carencia y escasa solvencia de los estudios y análisis. Desde las actitudes tradicionales del siglo XIX que incluían los bienes culturales como objeto de estudio de las disciplinas de historia del arte o de las culturas, se han sucedido actitudes que centran el interés en el sujeto que disfruta y es gestor de los recursos culturales. El autor señala las finalidades básicas del estudio del patrimonio en la educación, sintetizándolas en las siguientes:

- Esa relación enseñanza-aprendizaje genera una conciencia sobre la necesidad de una adecuada gestión de los bienes culturales para preservar sus valores.
- La importancia de formar personas capacitadas para la gestión del patrimonio.
- El patrimonio alienta procesos de desarrollo colectivo y desarrollo personal.

La evolución del patrimonio como contenido didáctico también ha experimentado un notable cambio. La expansión de la cultura europea supuso un uso de éste como un bien de civilización, convirtiendo los pueblos bárbaros en pueblos cultos. La educación en el patrimonio adquiere un importante protagonismo como agente que cohesiona la idea de estado y su política exterior, y que forma individuos civilizados que aprecian los productos culturales.

En la primera mitad del siglo XX se da un cambio de perspectiva en relación con el patrimonio. Las nuevas formas de relaciones internacionales le otorgan un nuevo papel, y esto tiene mucho que ver con el cambio social que tiene lugar más adelante, en el siglo XXI, gracias a las redes de comunicación. Se rompe con la idea de que unas culturas son mejores que otras. Con el *Convenio para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural* de la UNESCO de 1972, el patrimonio se consagra como un bien de todos. Los aspectos patrimoniales comunes, así como las diferencias que nos distinguen culturalmente, son fuertes puntos de intercambio y cooperación nacionales. Las actuales políticas culturales de educación y cultura están inspiradas en estas premisas.

A medida que el concepto de patrimonio se enriquece, en la educación adquiere un papel de mediador cultural internacional. Las asignaturas tradicionales en las que se impartía este contenido devienen en compartimentos estancos que encorsetan la nueva dimensión horizontal del patrimonio. Como señala Fernández

Salinas (2005, pp. 7-18), el binomio educación y patrimonio-desarrollo es una de las mejores vías de futuro para consolidar su papel de forma horizontal en los currícula educativos, por las razones siguientes:

- Los contenidos patrimoniales deben ser incorporados a muchas disciplinas, estableciendo estrategias de comprensión compleja e interrelacionada de sus contenidos.
- Las materias que se ven reforzadas son las del área de ciencias sociales de la educación. El patrimonio es una de las mejores bases en las que sustentar objetivos, contenidos, y métodos para un correcto esquema de enseñanza en materias sociales.
- El patrimonio obliga a otra mirada al territorio y sus recursos, abriéndose a nuevas políticas y aspiraciones sociales.
- Reafirma valores identitarios y singulares frente a los modelos culturales homogeneizados que impone la globalización.
- La necesidad de mantener la autenticidad e integridad de los bienes culturales fomenta una actitud más respetuosa con los recursos territoriales más frágiles.

Poco a poco se va consolidando como un recurso educativo valioso con el que poner orden y claridad en muchas materias, además aporta conocimientos transversales que apoyan la conformación de un tronco común de destrezas, valores y actitudes. No obstante, existen cuestiones aún por resolver respecto a la inclusión del patrimonio como materia curricular:

- ¿Cómo enseñar lo que nadie ha sabido sistematizar de forma global?
- ¿Hay suficientes recursos humanos y técnicos para su docencia?
- ¿Están los profesores de todas las escalas educativas preparados para afrontar la complejidad que posee el término patrimonio y todos los procesos en los que se incardina?
- ¿Son conscientes los responsables de las políticas educativas de las dificultades metodológicas que implica la incorporación de los recursos culturales como objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje? (Fernández Salinas, 2005, pp. 7-18).

1.4 El componente de la diversidad en la conceptualización del patrimonio

Tras la revisión elaborada en los distintos planos de concreción del patrimonio y tomando como referencia la visión patrimonial que desde la Universidad de Valladolid define la Dra. Fontal, referente clave en nuestra investigación, nos aventuramos a dar un paso más en su concreción hacia nuestra propia definición de patrimonio. Además, describimos modelos educativos que, desde nuestro punto de vista y desde la visión de Fontal, resumen las prácticas educativas patrimoniales en el momento actual.

Marín (2013) aborda la diversidad como criterio de la educación patrimonial y como aspecto transversal que orienta la educación hacia la inclusión de todos en la realidad patrimonial, situando el interés en el sujeto que aprende y que genera patrimonio (pp. 115-132). En la interrelación e interacción de los dos conceptos clave involucrados en la educación patrimonial, educación y patrimonio, entendemos que la educación patrimonial debe ser un proceso que forme parte de la educación del individuo a lo largo de toda la vida, tanto en los procesos de educación formal como en la no formal e informal. Un proceso necesario en la búsqueda del pleno desarrollo integral del sujeto, de sus capacidades y en todas sus dimensiones (afectiva, social, espiritual, intelectual e interpersonal). La educación patrimonial es la mediación educativa en los procesos de construcción del patrimonio y en su comprensión, así como favorecedora de todo lo que ello conlleva: valorar, conservar, respetar, cuidar, transmitir.

La educación patrimonial debe ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura. Finalmente, la educación patrimonial debe pretender la configuración de las identidades individual y social, así como la conservación y valoración de los bienes patrimoniales en la medida en que éstos son parte de nuestros referentes identitarios; cuidarlos y conservarlos es hacer lo propio con nosotros mismos como individuos y miembro de un grupo. Es decir, necesariamente se encarga de los procesos de generación de patrimonios, de las relaciones identitarias entre bienes e individuos.



Gráfico 7. Relación entre educación y patrimonio.

Atendiendo a lo expuesto a lo largo del capítulo, una vez valoradas las vertientes actuales desde el enfoque de la educación patrimonial, nos sentimos en la necesidad de acotar la valiosa diversidad de posturas para llegar a dar una definición propia. Desde nuestra postura, entendemos por educación patrimonial la intervención didáctica en las relaciones horizontales entre patrimonio y sociedad, relaciones cuyos resultados se expresan en el respeto, la valoración, el establecimiento de vínculos y relaciones entre ellos. Nos situamos desde la perspectiva de las ciencias sociales (educación, psicología), para aproximarnos al patrimonio desde las personas. La función educativa es intrínseca al patrimonio cultural, y este es uno de los puntos clave. Por último, nuestra definición se ve determinada por la concepción global e integral del aprendizaje, es decir, para todos los destinatarios, en todos los contextos.

Profundizando en este concepto, la patrimonialización consiste en hacer que algo sea entendido y sentido en términos identitarios como patrimonio propio o ajeno (Mateos, 2008, p. 102). Implica hacer efectivo todo el potencial identitario del mismo. En este proceso, la educación tiene un papel fundamental: el comportamiento, los valores y las actitudes hacia el patrimonio dependerán de cómo se trate en las escuelas, medios de comunicación y otros contextos (Fontal, 2004, p. 17).

Como hemos visto, en la definición del concepto de patrimonio Fontal (2008) proporciona una serie de claves que están presentes cuando abordamos este concepto, -herencia, identidad, memoria, etc.-, claves que sólo pueden darse en la relación de, al menos, dos realidades, implicando necesariamente a individuos o grupos (Fontal, 2008, p. 79). De esta manera y siguiendo con la autora, hablar de patrimonio implica hablar de las relaciones entre bienes y personas; siendo esas relaciones de diversa naturaleza. Establecer conexiones entre el patrimonio y las personas es imprescindible, no podemos entenderlo sin relación con el ser humano, ni esa relación sin las personas. El concepto de mediación, en relación con esta idea, se refiere a las diversas formas de conectar ambas realidades, diversas formas de unión, de conexión, como son: la comunicación, la didáctica, la interpretación y la educación.

Nos preguntamos por el origen del patrimonio, es decir, si la necesidad de vincularnos a espacios, lugares, bienes y tradiciones, es intrínseca al ser humano y se da por igual en todas las culturas y épocas, o bien es algo aprendido, heredado de nuestros antepasados y que surge como respuesta a una necesidad creada por el ser humano. De nuevo y para finalizar, Fontal (2010) analiza las aportaciones más relevantes desde la didáctica de la expresión plástica a la didáctica del patrimonio cultural. En este sentido, señala que no es una didáctica específica más, porque el patrimonio es una realidad múltiple (pp. 1-7). Lo patrimonial es un contenido disciplinar específico y hace referencia a relaciones entre individuos y bienes, desde la mirada educativa, es decir, los valores asociados al patrimonio varían en función de la disciplina de referencia. Esto supone que, mientras el bien no tenga valores para el sujeto que aprende, no es efectivamente patrimonio. En este sentido, como hemos visto, defiende una didáctica cuyo objeto de estudio no son los bienes sino las relaciones entre bienes e individuos, así los objetivos de enseñanza aprendizaje girarán en torno a esas relaciones.

Recogemos la definición que plantea Fontal (2003, pp. 129-153), de modelos de educación patrimonial, que tomamos como referente en esta investigación, definiendo finalmente un modelo propio, el integral. Estos modelos que señala la autora derivan de respuestas diferenciadas en cuanto a la genealogía disciplinar, el sentido y los fines de la educación, la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los puntos fuertes y los puntos débiles. Así define los modelos; instrumental, mediacionista, historicista, simbólico-social, y, por último, define un modelo específico denominado modelo integral.

El modelo instrumental o utilitarista se basa en una concepción de la educación como un instrumento para alcanzar fines no educativos vinculados con la práctica y la gestión del patrimonio. El campo técnico de este modelo es la interpretación. Todo esto se traduce en acciones concretas dirigidas a dotar al destinatario de los conocimientos necesarios para acercarse a un bien patrimonial, facilitar la comprensión y el material necesario. Señala también que este modelo no aprovecha las posibilidades de la educación en relación con el patrimonio, en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo modelo que define es el mediacionista. En este caso la educación no queda subordinada al turismo, sino que se vincula a la necesidad de mediar entre el patrimonio y la sociedad. Se trata de buscar la sensibilización y la relación entre el individuo y el bien patrimonial. En los procesos comunicativos se busca la interacción, a veces a través de la prolongación en el tiempo. Uno de los puntos fuertes que destaca de este modelo es la adaptación a las necesidades educativas de los distintos tipos de público, así como la autonomía disciplinar.

La transmisión de conocimiento es el eje central del modelo historicista, relegando la sensibilización a un plano secundario como consecuencia de dicho conocimiento. Se centra el interés en los contenidos de carácter histórico, estético, artístico de los bienes patrimoniales. La educación se entiende, en este caso, como difusión.

Un cuarto modelo es el denominado simbólico-social, en el cual se reconoce el papel fundamental del patrimonio en la construcción de la identidad. Se entiende, por lo tanto, el patrimonio como transmisor de valores de carácter identitario y cultural. Se trata de generar vínculos entre patrimonio y sociedad, centrando el interés en los contenidos de carácter procedimental y actitudinal.

Finalmente Fontal (2003, pp. 159-200), define el modelo de educación patrimonial integral, en el que la educación se sitúa como eje, siendo la educación patrimonial un campo concreto de la misma, cuyo objeto de conocimiento es el patrimonio. El sujeto que aprende es el centro que estructura todos los procesos.

1.4.1 La diversidad como concepto intrínseco a la idea de patrimonio.

Como hemos visto, en la definición del concepto patrimonio debemos tener en cuenta las personas y las relaciones que éstas establecen con los bienes patrimoniales. Por tanto, no podemos comprender la diversidad sin las personas, ni el patrimonio sin éstas. Asumimos el concepto de diversidad como una realidad intrínseca al patrimonio y que lo caracteriza especialmente. A la vista de los vínculos que se establecen entre personas y patrimonio, es apropiado abordarlo en conexión con su evolución y desarrollo en la historia reciente.

Diversidad es un concepto en constante construcción (proceso de cambio que aún sigue en marcha) en el cual han sido vitales los esfuerzos de organismos internacionales. Así, hemos pasado de una concepción de la dificultad centrada en el sujeto, a la idea de inclusión centrada en el currículo. Se ha pasado de reivindicar la atención específica a reivindicar la necesidad de la normalización, de las deficiencias a las necesidades educativas, lo cual es un indicador de la necesidad de cambio de mentalidad en que vivimos aún inmersos.

Desde las primeras acepciones sobre discapacidad hasta la interpretación actual de lo diverso, han pasado décadas de revisión y reconceptualización. En esa búsqueda de un término neutro y positivo han quedado obsoletos términos peyorativos como los acuñados por la ciencia, cuya interpretación se ha asociado paulatinamente a tratos despectivos. En los años 50 la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* supuso un hito en la defensa de los derechos, así como del principio de una escuela para todos. Pero, a pesar de la defensa legal de los derechos del niño que desde instituciones internacionales como Naciones Unidas se promueve, y a pesar de la conciencia de la necesidad de una educación universal, es algo que aún hoy, en pleno siglo XXI, está por alcanzar. En este sentido, como afirman Cubero y Romero (2003, pp. 162-166), la educación debe dotarnos de herramientas no sólo para entender sino para ser capaces de imaginar y luchar por una realidad mejor. Y es exactamente en este punto donde nos encontramos.

Durante los años 70 en España La *Ley General de Educación 14/1970*, establecía la distinción entre centros educativos ordinarios y aulas de educación especial. Se promovía así una educación diferente para alumnos especiales en centros segregados, entendiendo que las enseñanzas deben impartirse en grupos homogéneos. En 1975 se funda el Instituto Nacional de Educación Especial del

Ministerio de Educación y Ciencia y, en 1976, se crea el Real Patronato de Educación Especial, como reafirmación de este sistema. Es más adelante, durante la década de los 80, con la *Constitución de 1978* y el *Informe Warnock*, cuando se rompe con la distinción entre alumnos con y sin discapacidad, para asumir el concepto de necesidades educativas especiales, estableciéndose un continuo de necesidades que oscilan desde las ordinarias hasta las especiales. En 1982, la *Ley LISMI de Integración Social de los Minusválidos*, establece un nuevo modelo donde el alumno debe integrarse en el sistema educativo, contando para ello con apoyos y adaptaciones. La educación especial empieza a formar parte e integrarse en el sistema educativo ordinario.

En los 90 se dan los primeros pasos hacia la inclusión educativa. Empieza a resonar la idea de que todos somos diversos, por lo que la educación debe ser personalizada para todos. Se habla de la inclusión como un paso más tras la integración, y la atención a la diversidad como una forma de referirse a todos los alumnos, eliminando conceptos segregadores. La *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* consolida el concepto de necesidades educativas especiales (todos experimentamos barreras o dificultades), instaurándose a escala mundial con la *Declaración de Salamanca* en 1994.

A principios del siglo XXI, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* dota a los centros de autonomía para adaptar la normativa a las características del entorno. La educación especial está ya plenamente integrada en las enseñanzas generales y el sistema educativo se inspira en los principios de calidad para todos, equidad, no discriminación, inclusión y flexibilidad educativa.



Gráfico 8. Visualización de la evolución conceptual de la diversidad en la educación.

En los últimos años el concepto de diversidad se presenta ligado a las diferencias, dando lugar a respuestas individualizadas, pero segregadas. Hablar de diversidad conlleva considerar la individualidad de cada individuo (Castelló, 2001, p. 193). De igual manera, el análisis de este concepto nos lleva a otro: *cultura de la diversidad*, concepto que exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas excepcionales (López Melero, 2001, pp. 31- 65). En los distintos modos de concebir esta condición radica una de las grandes dificultades para entender en qué consiste la cultura de la diversidad.

Ser diferente es un derecho y un valor; y es que no existen alumnos normales y alumnos diversos, sino personas diferentes (Muntaner, 2000, p. 3). La cultura de la diversidad debe contribuir a la emancipación personal y social del ser humano. López Melero en el congreso *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, celebrado en 2001, presenta contradicciones actuales en las que vivimos, como precisamente el incumplimiento de los derechos humanos. Todas las personas nacemos iguales en dignidad y en derechos, tenemos derecho a ser diferentes. Esta idea, promulgada en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, muchas veces sólo existe de forma de burocrática, se enuncia pero no llega ni a desarrollarse ni, menos aún, intentar cumplirse o medir si se está cumpliendo. En estos momentos

se necesita que la ética de la responsabilidad social, el respeto por el otro y el sentido de comunidad solidaria nos devuelvan la sensatez y el compromiso de un mundo más justo y humano (López Melero, 2001, pp. 31-65).

Sólo la lucha por transformar lo que nos parece imposible en estos momentos será el modo de conseguir romper con la sociedad <de cartón piedra> en que vivimos inmersos y pasar de la ética del tener a la ética del ser, como único camino de seguir evolucionando como seres humanos (...). La ética surge, precisamente, en ese sentimiento de preocupación que experimentamos como consecuencia de nuestras acciones sobre los otros (...). Históricamente todos los esfuerzos para llevar a cabo transformaciones y cambios sociales y culturales han venido siempre precedidos por visiones generales acerca de la naturaleza de la humanidad y la sociedad; por una reconceptualización de la sociedad y del ser humano y una nueva concepción de cambio social y educativo. (López Melero, 2001, pp. 43-45).

La sociedad actual está experimentando grandes cambios, la lucha contra las desigualdades y discriminaciones es una constante. La actual preocupación por la diversidad responde a la naturaleza de perspectivas tan diversas como la política, la sociedad, la cultura y la educación, entre otras (Gairín, 2001, pp. 241-242). Ese carácter poliédrico de la diversidad y la dificultad para unificar el lenguaje en torno al concepto es una realidad que hay que abordar en la actualidad. La diversidad puede entenderse en la sociedad actual como un proyecto socio-cultural y educativo que incide en el ámbito de lo micro y lo macro social.

La diversidad debe encontrar un importante lugar en las instituciones educativas. La participación del profesorado y la comunidad es imprescindible para desarrollar esos procesos de adecuación necesarios y para ir asumiendo una actitud y una función de no dependencia. El análisis crítico de la realidad es un primer paso para entrever las contradicciones entre la realidad social y los valores de una educación a la medida de la persona. (Gairín, 2001, pp. 243-244).

Cuando nos referimos al concepto de diversidad, es inevitable hacer referencia a conceptos muy ligados a éste y que delimitan los modos de entender y actuar como son: segregación, igualdad, diferencia, equidad, normalización,

integración, inclusión, accesibilidad. Estos conceptos matizan la evolución y el estado de la interpretación de la diversidad hasta la actualidad, donde todos los esfuerzos han de dirigirse hacia la normalización.

La segregación implica una educación destinada a grupos homogéneos, aislando grupos minoritarios y situando la problemática sobre el educando, que precisa de una educación diferente y especial. Esta concepción de la discapacidad se suprime con el mencionado *Informe Warnock*, eliminando esa homogeneización de las necesidades y considerando la individualidad de todas las personas. Empieza por tanto a denominarse necesidad educativa especial, incluyendo en esa problemática al contexto, y no sólo al sujeto. De este modo, todos los alumnos pueden integrarse en mayor o menor medida en este concepto, abriendo una nueva etapa en la construcción del significado de diversidad.

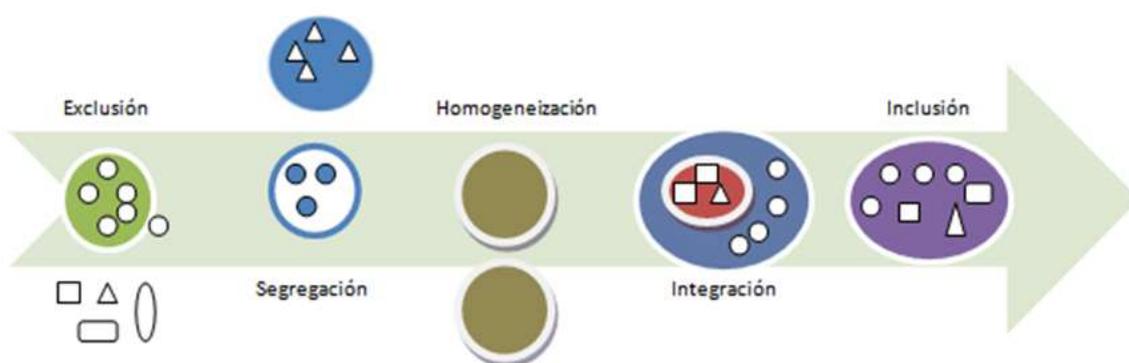


Gráfico 9. Metáfora de la evolución conceptual en torno a las capacidades diferentes.

La transición hacia la normalización y la integración supuso el peldaño intermedio hacia la inclusión, siempre en la búsqueda de la no segregación. En el modelo de integración el niño con necesidades educativas se adapta al sistema educativo, con las ayudas y apoyos que precise, y, en un intento por eliminar la posibilidad de fracaso, comienza a acuñarse el término inclusión, flexibilizando el sistema para que todos tengan cabida en él, asumiendo la diversidad como una realidad presente en cada individuo. Ahora es el sistema el que se adapta al individuo, o, al menos, así se recoge en la literatura.

Recientemente se acuña el término *sujetos con capacidades diferentes*, en referencia al hecho ineludible de que todos somos diferentes y diversos, todos poseemos capacidades diferentes, desechando esa idea de que existe un grueso “normal” de la sociedad del que difieren algunas personas que presentan necesidades especiales. Adoptar este nuevo concepto es una forma de asumir la diversidad desde una visión positiva y plantear una educación común para todos, con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las necesidades y especificidades concretas de cada individuo, sin anular lo diverso. Esta nueva concepción abre las puertas a una nueva idea de escuela integradora y respetuosa con todos, que haga posible derechos tan básicos como el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades para todos. Todos podemos beneficiarnos de lo diverso.

1.4.2 Hacia una educación patrimonial basada en la diversidad.

Una vez conocido el concepto de diversidad como realidad inherente a las personas, es necesario dar un paso más hacia una definición de educación patrimonial que asuma esta realidad. Parece necesario reclamar la necesidad de un nuevo modelo educativo que suponga el respeto a la diferencia y a los derechos humanos. Esta visión hace referencia a un modelo de educación donde las personas aprendan a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como fuente de segregación. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo. Se requiere, por tanto, un cambio de paradigma hacia la cultura de la diversidad, romper con la homogeneización asumiendo las posibilidades de la educación, en nuestro caso patrimonial, en el desarrollo de todo ser humano.

Siguiendo a Casanova (2001, p. 336), la diversidad es norma, porque toda persona presenta diferencias con respecto a otras, y deben ser reconocidas. Así, si cada alumno es diferente, será necesario implementar modelos educativos diferentes dentro de un sistema educativo común y en una escuela para todos. Esta es la inclusión curricular de la que hablan Arnáiz y Ortiz (1997, pp. 191-205), es decir, una inclusión no centrada en lo individual, ni en el modelo del déficit, ni en el sujeto, sino en una integración real a través de un currículum válido para todos, centrado en los puntos fuertes de los alumnos y sus modos de aprender.

Si se quiere una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y otros valores humanos como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, será imprescindible reflejarlo también en la educación formal y no formal con una

enseñanza accesible para todos y que se apoye en el respeto de la diferencia. Y es que, es contradictorio, como afirma Hegarty (1988, p. 112), que en los países desarrollados los alumnos con discapacidades, que son quienes tienen mayor necesidad de educación, reciban por lo general un tratamiento menos favorable que el resto.

Aguilar (2000), define el principio de atención a la diversidad como “conjunto de intervenciones educativas que desde una oferta educativa básicamente común para todos los alumnos (principio de comprensividad), ofrece unas respuestas diferenciadas para cada uno de ellos y ajustadas a sus características individuales” (p.113).

López Melero en *La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y La lucha contra las desigualdades*, plantea su posición en torno a la cultura de la diversidad. Existe una exigencia hacia un cambio de la sociedad en lo relativo a comportamientos y actitudes en torno a este concepto. Sugiere una reconceptualización de esta expresión, ya que debido al discurso posmoderno y a las modas educativas, ha quedado vacío de contenido (2001, pp. 31-64).

Ser diferente es un derecho y un valor, lo que condiciona la actuación pedagógica, exigiendo un cambio de paradigma del modelo deficitario al paradigma educativo-competencial, que reconoce a las personas excepcionales como un valor en sí mismas como personas, y basado en el desarrollo y la emancipación personal y social del ser humano. Es necesario este enfoque en la educación sobre la base de la comprensión de lo diverso como valor, elaborando un currículum que respete estos aspectos, para lo cual se necesitan profesionales cualificados capaces de diagnosticar y ajustar su actuación al ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno.

Romañach y Palacios proponen en 2006 un novedoso modelo denominado *Modelo de la Diversidad*. Parten de una visión basada en los derechos humanos y consideran el trabajo desde el campo de la bioética como una herramienta imprescindible para lograr la plena dignidad y emancipación de las personas con capacidades diferentes. Los autores definen tres modelos diferentes de posicionarse socialmente ante las personas con diversidad funcional, modelos que aún hoy en día coexisten. Son: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social.

El primero asocia las causas de la diversidad a motivos religiosos, castigos divinos, etc. Es un modelo que conduce a prescindir de estas personas, a ocultarlas o marginarlas. El segundo modelo, denominado rehabilitador, sitúa las causas en la

ciencia. Las personas con diversidad funcional no son innecesarias siempre que sean rehabilitadas; se trata de normalizar a las personas aunque ello suponga ocultar las diferencias. Por último, el modelo social, también conocido como modelo de vida independiente, es aquel que considera que las causas de la diversidad son sociales, valorándolo pero respetando la diferencia. Se incorporan la ética y el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la igualdad, la libertad personal y la inclusión social.

La fuerte presencia de este último modelo en el pensamiento contemporáneo español, aunque reciente, supone una evolución de los modelos de pensamiento anteriores, centrados en el déficit, y proporciona las herramientas para el cambio de visión y la emancipación de los modelos deficitarios hasta lograr la plena igualdad y el respeto a la diversidad. Se trata, en definitiva, de un cambio ideológico que afecta no sólo al colectivo de personas con discapacidad sino a toda la sociedad.

Desde nuestra postura y comprensión de la educación patrimonial, definida en el presente capítulo, se trataría de trasladar la realidad actual de los modelos educativos a la educación patrimonial; la atención se traslada hacia la formación del docente o enseñante para enseñar a aprender. El patrimonio es el resultado de la interacción entre las personas y los bienes, siempre en la dirección de las personas al objeto, por lo tanto el patrimonio es comprendido como consecuencia del ser humano. Dada la diversidad inherente al ser humano, el patrimonio no puede ser una realidad única, sino que se dará en múltiples formas, sentidos y vertientes. No puede desligarse de esta realidad. Por lo tanto, la educación patrimonial se orientará hacia la comprensión y el desarrollo de las relaciones entre el sujeto (individual y social) y el patrimonio, para su preparación y adaptación al medio, y para dotarle de herramientas que le orienten en el conocimiento del pasado, que le permitan apropiarse, transformar y cambiar la realidad presente y futura.

Como hemos podido comprobar, lo diverso está presente en toda realidad que nos rodea, por ello en la educación patrimonial lo diverso debe interpretarse como un doble valor, relacionado en primer lugar con la diversidad del patrimonio y, en segundo lugar, con la diversidad de los destinatarios de su educación que son, en realidad, potenciales propietarios de ese patrimonio. Esto supone tener en cuenta ambas disciplinas de referencia, el patrimonio en cuanto a la diversidad patrimonios (personales, colectivos, pasados, presentes, futuros, material, inmaterial,...) y los sujetos en cuanto a posibilidades de ser diversos (somos seres únicos). Esto, en la

educación, conlleva la necesidad de diversificar tanto métodos como objetivos didácticos.

Como señala Albericio, hay que profundizar en la diversidad respetando, promoviendo e intensificando los aspectos diferenciales de cada alumno, actuando sobre valores culturales, intereses, capacidades y procedimientos, y superar la diversidad en el sentido de ayudar a corregir las deficiencias y dificultades radicales, aproximando los niveles y situaciones desiguales (Albericio, 1997, p. 63).

De la interrelación entre la diversidad del ser humano y la diversidad de los tipos de patrimonio, se deduce la diversidad de procesos de patrimonialización que pueden darse. Lo diverso está presente en cada una de las esferas que intervienen en todo proceso educativo: en los contextos, condiciones, características del entorno, la situación de enseñanza aprendizaje, las experiencias, etc. Por tanto, las conexiones que puedan establecerse entre bienes y personas dependerán de infinidad de condiciones y posibilidades, como la formación del profesional, los objetivos, necesidades, intereses, expectativas, métodos, entre otros muchos.



Gráfico 10. Procesos de patrimonialización.

Partimos de una realidad social compleja, la diferencia tiene que ser reconocida en los distintos ámbitos de actuación de la educación patrimonial. Todas las personas somos diferentes desde cualquier punto de vista (edad, género, momento histórico y social, experiencia de aprendizaje, experiencias de vida, raza, cultura, intereses, necesidades), por lo tanto la heterogeneidad es una realidad presente en los procesos educativos y debe ser tomada en cuenta en todos los aspectos; procedimientos, recursos, objetivos, metas; todo ello debe adaptarse a cada individuo en el marco de un tronco común. Los cambios son múltiples (modelos metodológicos, evaluación, selección de contenidos, recursos didácticos, etc.) para adecuar el sistema educativo al alumno para que pueda alcanzar los objetivos comunes (Casanova, 2001, p. 167).

Las relaciones que pueden darse entre individuos y bienes muy variadas. La diversidad se deduce de ambas realidades; el patrimonio es diverso, podemos asociarlo a adjetivos como histórico, artístico, mundial, individual, material, inmaterial, cultural, natural, digital, documental, arqueológico, monumental, arquitectónico, escultórico, y un largo etcétera de tipos de patrimonio; y por otro lado la diversidad en torno al ser humano; de potencialidades, capacidades, a escala cognitiva, intelectual, sensorial, física, psíquica, de contexto, cultura, raza, experiencia, formación, intereses, necesidades, etc.

En la relación de ambas realidades con tantas posibilidades de diversificación, se abre un extensísimo abanico de procesos de patrimonialización, de valores, intereses, actitudes, uniones, conexiones que pueden darse entre los individuos o grupos y los bienes patrimoniales. Establecer una clasificación de las posibles relaciones sería prácticamente un proyecto inabarcable. No obstante, nos apoyamos en clasificaciones definidas por autores e instituciones de peso en la materia. Desde el informe mundial de la UNESCO, *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, se afirma:

La diversidad cultural es una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano, que debe percibirse y reconocerse como tal. No existe ninguna escala de valores entre las culturas: son todas iguales en dignidad y derecho, cualquiera que sea el número de sus representantes o la extensión de los territorios donde florecen. Esencialmente, nuestro mundo es una sincronía de culturas cuya coexistencia y pluralidad forman la humanidad. (UNESCO, 2009).

La elaboración de esta publicación, de gran trascendencia, supuso la colaboración de numerosos expertos en toda una serie de ámbitos, con el fin de poner de manifiesto la gran amplitud de la diversidad cultural. Entre la diversidad cultural y el medio ambiente, la economía, la educación y la salud, el cambio climático, la salvaguardia del patrimonio, la de las lenguas, el acceso a los recursos y el mayor bienestar, existen nexos de todo tipo, de tal modo que resulta imposible interesarse en un tema preciso sin tener en cuenta el alcance de las culturas y su diversidad.

En conclusión, hablar de una educación patrimonial basada en el modelo de la diversidad supone tener en cuenta tanto la diversidad de personas como la diversidad de patrimonios, valorando su riqueza para incorporarla al modelo educativo definido en la inclusión. Supone entender la educación patrimonial en un tronco común para la inclusión de todas las personas, pero adaptable a la individualidad de cada persona, diferente a todas las demás.

1.5 El patrimonio como contenido integrador

Como hemos visto, la igualdad nunca puede ser entendida como homogenización, porque hacerlo así supone anular lo diverso. La diferencia es una realidad que ha existido a lo largo de la historia, pero muchas veces se ha interpretado como un peligro para el conjunto social, tratando de eliminarlas, ocultarlas o segregarlas. Estas diferencias son de múltiples naturalezas; en función del criterio que empleemos encontramos diferencias de edad, sexo, raza, creencias, pensamiento, de clase social, cultural, sensorial, entre muchas otras. Todos tenemos la responsabilidad de salvaguardar lo común y proteger esa valiosa diversidad. No debemos interpretar como anómalo aquello que son condiciones normales de la realidad, de nuestra naturaleza. Desde cualquier punto de vista -biológico, psicológico, cultural, social, etc.- los seres humanos somos diferentes los unos de los otros. Por lo tanto, trabajar con lo diverso no es algo excepcional, sino que forma parte de la normalidad.

La palabra integración tiene su origen en el vocablo latino *integratio* y se define como la acción y el efecto de formar parte de un todo. Este término, referido a la educación patrimonial, puede y debe entenderse como un contenedor propicio para la integración de los destinatarios en un todo común. Por ello, el patrimonio se define como un contenido especialmente integrador, donde se contienen las identidades que nos distinguen y al mismo tiempo nos unen, preservando nuestras diferencias pero agregándonos en una identidad cultural social.

Con el desarrollo de la nueva museología, el centro de interés en los museos se traslada de los objetos al visitante. El objetivo se orienta a la participación de los visitantes, y, en este camino de apertura social del patrimonio, empieza a tomarse en consideración un diseño para todos, ese diseño universal del que hablamos, consistente en permitir el acceso al patrimonio cultural a todos los individuos de la sociedad, integrando.

En definitiva, concebimos el patrimonio como un contenido especialmente integrador, por varias razones. El patrimonio es depositario de identidades, integra valores, culturas, identidades, preserva la individualidad. El conocimiento y sensibilización hacia el patrimonio nos lleva a profundizar en el conocimiento y comprensión de otras culturas, así como profundizar en nuestra propia realidad y cultura, nuestra propia identidad. El patrimonio es, por lo tanto, un campo específico donde se ven involucradas la dimensión social y personal del ser humano, algo inherente y siempre presente en las personas. Como contenido nos permite trabajar esta multidimensionalidad de manera holística.

En continuidad con esta idea, Gómez Redondo, en su tesis doctoral *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo* (2013), consolida algunas de las claves del patrimonio como contenido especialmente integrador. El patrimonio actúa a diversos niveles identitarios, jugando un papel esencial como conformador en las esferas individual y colectiva. El patrimonio es seña de identidad, aporta un soporte para la misma formando nexos relacionales entre personas, siempre en el camino de la persona al objeto. La forma en que el patrimonio contribuye a la identización es múltiple y diversa: supone un contexto, su interpretabilidad es polisémica, es punto inicial, es poli-sustancial y es retroactivo, la identidad cultural de una comunidad forma parte de su patrimonio.

Lo que no se conoce aparece ante nosotros como diferente, extraño, ajeno. El trabajo a través de la educación patrimonial nos acerca a la diferencia, nos hace ser más conscientes de nuestra diversidad ayudándonos en el proceso de comprensión, integrándonos en un todo que se configura por la necesidad del ser humano de patrimonializar, de dotarse de identidad, en consecuencia, nos integra en la sociedad.

1.6 El patrimonio como experiencia sensible y afectiva

La dimensión afectiva del patrimonio es descrita por Falcón (2010), para describir la dimensión vivencial y experiencial del patrimonio, el patrimonio como una realidad orgánica, un juego vivo de transmutaciones instintivas. Se trata de una dimensión invisible, una energía que fluye y que da sentido a lo que compartimos y que se asienta en la base de las relaciones personales. Ese entrelazado de acontecimientos interiores y exteriores genera el patrimonio vivo entre las personas.

El patrimonio afectivo o instintivo se define como experiencia pluridimensional ligada a las fluctuaciones del instante, a la energía socializante. Fuera de esta experiencia instintiva no hay patrimonio vivo.

Movimientos de ida y vuelta que pueden entenderse desde el pensamiento de Michel Maffesolí, como *matrimonium*, como un matrimonio de los opuestos. Es decir, no como el cambio de la ley del padre por la fuerza de la madre, no como un cambio de poder entre la fuerza masculina y la femenina, sino como la unión instintiva de estas dos potencias, que posibilita la emergencia de una energía vital entrelazada. (Torregrosa y Falcón, 2013, pp. 129).

Falcón defiende en 2010 su tesis denominada *Sentido del proyecto afectivo*, en la que profundiza en estos planteamientos y reflexiona sobre el ser y sobre toda acción inteligentemente creadora, entretejiendo filosofía, sociología y ecología. Se trata de un trabajo de indagación dirigido a descubrir la realidad de todo acto creador, como es, en sí mismo, el patrimonio. Indaga sobre el ser, manifestación y sentido de toda acción creadora. En su trabajo profundiza en la sustancia de todo acto consciente, un trayecto de indagación ontológica para descubrir la realidad sustancial que sostiene todo movimiento de creación consciente. Se apoya en la sociología del imaginario de Maffesolí, el rizoma de Delleuze y Guattari, y la invención de lo cotidiano de Certeau. Aborda el patrimonio en realidades hipertextuales, concebidas como potencias capaces de facilitar la aparición de espacios poliidentitarios, patrimonios colectivos, donde habita creativamente la humanidad.

En sus palabras encontramos un enfoque novedoso de la realidad patrimonial, que subraya, desde nuestra visión, la realidad del patrimonio como universal en todas las personas, independientemente de sus capacidades diferentes.

El patrimonio es, en consecuencia, acción creadora presente en todo individuo. Esta relación entre patrimonio y diversidad social se sustenta en su comprensión como relaciones inteligentes y afectivas que organizan a la sociedad. La conciencia y la vivencia activa de esta sintaxis es, en sí misma, patrimonio intangible de las personas. Por lo tanto, esas relaciones bienes-personas las describe el autor como fuerzas vivas ligadas a la conciencia, que facilitan la reinención cotidiana de las sociedades. Este juego de relaciones permite la reinención social, potencia el conocimiento, la vida y la comunidad. Esto hace emerger un sentido de comunidad que facilita la aparición de estadios de identidad, de un patrimonio colectivo que se reinventaría todos los días.

El autor comprende las relaciones como una realidad dinámica, inteligente y afectiva. La vivencia consciente de este sistema lo convierte en patrimonio intangible de las personas, con claros efectos educativos o formativos. De este modo, describe las relaciones patrimoniales como geometría afectiva, como relaciones entre conocimientos, intenciones, procesos, elementos, tiempo, sociedad y naturaleza, que facilitan la organización de los procesos creadores. Los proyectos serán capaces de ligar lo diverso. Nos sitúa, por tanto, ante una red de caminos vinculantes, tejidos afectivos, encuentros vitales entre personas, sociedad y naturaleza, de los cuales emerge la identidad y la pertenencia ecosocial.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ORIENTADA A LA INCLUSIÓN SOCIAL

Para construir un dique, un castor sólo necesita un lugar apropiado y los materiales convenientes; su modo de proceder está modelado por su propia fisiología. Pero el hombre, cuyos genes nada le dicen sobre las operaciones de construir, necesita también una concepción de lo que es construir un dique, una concepción que sólo podrá obtener de alguna fuente simbólica —un patrón, un modelo, un libro de texto o de lo que le diga alguien que ya sabe cómo se construyen los diques— o, por supuesto, del manejo de elementos gráficos o lingüísticos que le permitan llegar por sí mismo a una concepción de lo que son los diques y de la manera en que se construyen.

Geertz (2003, p. 91)

Si algo caracteriza y distingue al ser humano es su capacidad de aprendizaje y de generar cultura, la capacidad para pensar sobre su propio ser, así como la reflexión sobre su pensamiento y comportamiento. Esta característica propiamente humana determina la diversidad: todos somos diferentes. Nuestro patrimonio se caracteriza por esa diversidad, que definimos como principio clave a la hora de trabajar educativamente con el patrimonio. Comprender este aspecto es fundamental para ser capaces de *metapatrimonializar*⁷, es decir, reflexionar y conocer en profundidad nuestro patrimonio, desentrañando sus significados diversos y respetando su valor.

Como señalan Calaf y Fontal (2010, pp. 20-25), el arte es una parte del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión. Es clave, por tanto, entender la multiplicidad de formas de comunicación y expresión en el ser humano y su prolongación patrimonial. De este modo, cuando hablamos de patrimonio nos estamos refiriendo a su plural, patrimonios, un plural que engloba la diversidad y que está predeterminado, como veremos, por el medio que configura la cultura.

⁷ Neologismo acuñado por Fontal y Marín.

2.1 La diversidad como principio esencial en la educación patrimonial. Relaciones entre inclusión, diversidad y educación patrimonial

Como hemos visto en el capítulo uno, diversidad es un concepto intrínseco a la idea de patrimonio, por lo que no es posible comprender la diversidad sin las personas, ni el patrimonio sin éstas. El concepto de diversidad ha sufrido una constante evolución, un proceso de cambio revisado en el capítulo anterior y que asumimos como clave para profundizar y conocer las relaciones entre los conceptos inclusión, diversidad y educación patrimonial. Sostenemos que la educación patrimonial se relaciona necesariamente con los conceptos clave de diversidad e inclusión, a través de los principios básicos que definimos a continuación:

- 1. El principio de diversidad patrimonial.*
- 2. El principio de patrimonio universal.*
- 3. El principio de inclusión.*
- 4. El principio de identidad.*

La educación patrimonial no sólo se relaciona con ambos conceptos, inclusión y diversidad, sino que resulta apropiada para favorecer su desarrollo. A continuación ampliamos cada uno de los argumentos expuestos que sustentan esta afirmación.

2.1.1 El principio de diversidad patrimonial.

El patrimonio está determinado y condicionado por dos tipologías de diversidad: la diversidad que caracteriza y define a las personas y la que caracteriza los bienes que son patrimonio o potencial patrimonio. Esto genera un doble valor patrimonial que determina necesariamente la orientación de la educación patrimonial.

Retomamos la definición de educación patrimonial que abordamos en el primer capítulo, donde exponemos que lo diverso debe interpretarse como un doble valor, relacionado, en primer lugar, con la diversidad del patrimonio y, en segundo lugar, con la diversidad de los destinatarios de su educación, que son en realidad potenciales propietarios de ese patrimonio. Esto supone tener en cuenta ambos conceptos de referencia, el patrimonio en cuanto a la diversidad de patrimonios

(personales, colectivos, pasados, presentes, futuros, material, inmaterial) y las personas en cuanto a posibilidades de ser diversos. Esto, en la educación, conlleva la necesidad de diversificar tanto métodos como objetivos didácticos. Las conexiones que puedan establecerse entre bienes y personas dependerán de infinidad de condiciones y posibilidades, como la formación de los profesionales encargados de la educación, los objetivos, necesidades, intereses, expectativas, métodos, entre otros.

El patrimonio puede asociarse a diferentes adjetivos, como histórico, artístico, mundial, individual, material, inmaterial, cultural, natural, digital, documental, arqueológico, monumental, arquitectónico, escultórico, y un largo etcétera de tipos de patrimonio; y, por otro lado, puede asociarse a la diversidad en torno al ser humano; de potencialidades, capacidades, cognitiva, intelectual, sensorial, física, psíquica, de contexto, cultura, raza, experiencia, formación, intereses, necesidades, etc. En la relación de ambas realidades, como señalamos, se abre un extensísimo abanico de procesos de patrimonialización, de valores, intereses, actitudes, uniones y conexiones que pueden darse entre los individuos o grupos y los bienes patrimoniales.

2.1.2 El principio de patrimonio universal.

Los procesos de generación de patrimonio son comunes a las personas, es decir, todos generamos patrimonio consciente o inconscientemente, como resultado de las relaciones entre lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural, sin negar la diferencia inherente a estos cuatro planos, por lo que sólo puede entenderse en el marco de un contexto inclusivo, como es en sí misma la sociedad, puesto que se da en todas las culturas, en respuesta a una misma necesidad que se apoya en los mismos procesos de pensamiento.

Los procesos de patrimonialización describen los procesos por los cuales nos relacionamos y vinculamos con los bienes. Este camino puede desarrollarse de manera consciente, es decir, interiorizando y elaborando la relación de forma intencional, pensando sobre el propio vínculo, metapatrimonializando; o bien de forma inconsciente, vinculándonos a lugares, bienes, personas, recuerdos que pasan a formar parte de nuestra propia historia, memoria e identidad, sin ser conscientes de ello durante el proceso. No obstante, siendo o no partícipes activos de su desarrollo, todo individuo configura su identidad en relación con su entorno y contexto, determinado por la cultura, en relación con las personas más próximas, las experiencias, los bienes, aquellos con los que hemos compartido tiempo y

experiencias que han pasado a formar parte de nuestro álbum de recuerdos. Por lo tanto, todas las personas, con independencia de las diferencias que nos distinguen, patrimonializamos. Ese contexto global que es la patrimonialización y que recoge a cada uno en el respeto de su diferencia, queda definido por lo tanto como un contexto especialmente propicio para la inclusión.

2.1.3 El principio de inclusión.

Patrimonio es, en sí mismo, un concepto inclusivo, más allá del patrimonio como bien material sino como un conjunto de relaciones entre personas y bienes, que son, en su origen, diversas y diferentes. En el documento que desarrolla el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP)*, promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, se recoge la diversidad como criterio metodológico, diversidad que reside en la propia diversidad del ser humano, como conformador de patrimonios. Por ello, la diversidad debe ser un criterio clave en la concepción y diseño educativo.

Si partimos de la base de que el patrimonio es, en sí mismo, un concepto inclusivo, más allá del patrimonio como bien material sino como relaciones entre personas y bienes, que son, en su origen, diversas y diferentes, es apropiado afirmar que el patrimonio se rige por un principio clave de inclusión, abarcando a las personas y a los bienes en todas sus vertientes y en la comprensión de la diversidad desde la perspectiva de la inclusión. Por ello, una comprensión segregada del patrimonio o excluyente en relación a las personas, supone una visión parcial e incompleta de la realidad de las relaciones entre bienes y personas.

2.1.4 El principio de identidad.

El patrimonio engloba constructos sociales como son identidad cultural e identidad grupal, y constructos individuales como identidad íntima e identidad personal, por lo que es indisociable del concepto de diversidad, englobando todas las realidades en un todo y al mismo tiempo preservando la individualidad. Integra los diversos ámbitos de patrimonialización en un todo de carácter unitario e inclusivo.

El patrimonio, como señala Gómez Redondo (2013, p 113), actúa a diversos niveles identitarios configurando identidades como objeto, canal y contexto. La autora retoma los planteamientos de Vigotsky, quien sitúa los impulsos como

fuerzas que generan identidad. Estos son los procesos más primarios que enmarcan al individuo en dos dimensiones: en el presente, recordando el pasado y determinando el futuro, y en un marco social donde se individualiza frente al resto.

Continuando con la autora, el patrimonio juega un papel esencial en cuanto a conformador individual y colectivo de diversas identidades. En primer lugar, es soporte en el que anclar lo abstracto de la cognición en su vínculo con la memoria y la identidad. Además, el patrimonio “forma nexos relacionales entre personas, forma vínculos entre los diversos grupos identitarios y contribuye a la generación de nuevos significados y uniones” (Gómez, 2013, p. 114). Por tanto, entendemos que el patrimonio no es sólo contenedor y generador de diversidad, sino también potencial creador de nuevas diversidades como resultado de las relaciones entre personas y bienes.

Nos ocupamos a continuación de analizar la inclusión en relación a la educación patrimonial desde diversas perspectivas, tomando como referentes los elementos fundamentales presentes en todo proceso educativo; la inclusión como contenido, como herramienta, metodología y proceso, entre otros.

- Inclusión como contenido de la educación patrimonial: supone entender las relaciones que se establecen entre bienes y personas como un mecanismo de inclusión para estudiarlas desde esta perspectiva. En esta categoría pueden abordarse conceptos como multiculturalidad, integración cultural, multi-patrimonios, relaciones intergeneracionales, etc. El patrimonio no se configura como compartimento aislado, sino integrado en un contexto social y en un esquema que se define por la diversidad, poniendo en valor hechos y bienes identitarios que vinculan espacios, personas, vivencias, memorias y generaciones.
- Inclusión como metodología de la educación patrimonial: significa trabajar los procesos de patrimonialización a través de esta perspectiva. La inclusión, en este caso, se configura como “método” que guía los procesos horizontales de relación entre personas y bienes, generando nuevas relaciones, provocando nuevos lazos y vínculos que integran las partes en un todo a través del trabajo colaborativo y la sensibilización activa.
- Inclusión como herramienta de la educación patrimonial: supone trabajar a través de ésta para generar procesos de patrimonialización, abordando las

posibilidades que la inclusión nos ofrece para abonar el terreno sobre el que construir patrimonios diversos, valorando las ventajas que la diversidad nos ofrece para abordar contenidos tan propicios como son el patrimonio y la identidad.

- Inclusión como proceso que forma parte de la educación patrimonial: esta visión conlleva la comprensión de los procesos de establecimiento de vínculos con los bienes a través de un proceso de inclusión, interpretando la misma como un proceso integrado en los procesos de patrimonialización. Desde esta perspectiva, la patrimonialización supone en sí misma un proceso de inclusión, incorporando en la identidad pre-existente un elemento nuevo que convive con lo ya dado y que lo transforma.
- Inclusión como contexto de educación patrimonial: esto es, valorar las posibilidades que un contexto inclusivo ofrece a las personas para generar procesos de patrimonialización y de educación patrimonial, partiendo y enriqueciéndose de la diferencia, adaptando el mismo para la educación patrimonial.
- Inclusión como finalidad de la educación patrimonial: es el enfoque que asumimos en nuestra investigación y que ampliamos en el presente capítulo. Se trata de dirigir la educación patrimonial hacia un modelo inclusivo, que se apoye y se construya en los pilares que definen la educación inclusiva, favoreciendo los procesos de patrimonialización en base a la diversidad y ampliando el concepto de educación patrimonial para actualizarlo a las necesidades educativas de hoy.

2.2 Diversidad, accesibilidad, inclusión y educación patrimonial

Es preciso efectuar una revisión de los conceptos que arrojan luz a la teoría que proponemos. Para ello, nos detenemos en conceptos clave como son discapacidad, educación especial, necesidades educativas, inclusión y diseño universal.

Espinosa y Bonmatí (2013, pp. 21-22) estiman en un 10%, aproximadamente, la población europea con algún grado de discapacidad. A ellos se suman el resto de personas de edad avanzada y con discapacidad transitoria, lo que lo eleva hasta un 40% de la población, esto sin contar las personas con otras diferencias como la estatura o el peso, por ejemplo. Con los años se adquieren discapacidades (movimiento, visión, oído, etc.). A corto o largo plazo todos tendremos alguna. Por ello el diseño accesible no sólo no es perjudicial sino que es para todos.

El primer autor en referirse a la educación de las personas con discapacidad es Comenius a principios del siglo XVII en su obra *Didáctica Magna*, quien considera no dejar de incluir en la educación humana a nadie, exceptuando a quien no fuera humano. La Organización de las Naciones Unidas, en 2006, sienta las bases de los derechos educativos de las personas con discapacidad con la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, donde se configura el derecho a la educación inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos. Dedicó su artículo 24 a la educación, donde establece:

- El derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades.
- Un sistema educativo inclusivo que refuerce la diversidad humana.
- Todas las personas deben ser incluidas en el sistema general de educación.
- La necesidad de facilitar medidas de apoyo individualizadas.

En España, hasta mediados de los años 80, los niños con discapacidad son escolarizados en centros de educación especial segregados de la escuela ordinaria, bajo el modelo médico que focaliza el problema en el niño y no en el modo de transmisión o en la metodología de enseñanza-aprendizaje. A éste le sigue el modelo de integración, bajo la misma estructura, es decir, el sistema educativo es estable y sitúa en el niño el problema, quien debe adaptarse mediante apoyos y terapias.

Avanzando en este recorrido educativo se desarrolla el modelo inclusivo o modelo social, un sistema educativo flexible que se aleja del modelo médico para adaptarse a la diversidad de los alumnos. Todos los niños son distintos, existiendo diferencias de todo tipo, y todos pueden aprender, por lo tanto cuando se habla de diversidad y de educación inclusiva no se hace referencia a los alumnos con capacidades diferentes, sino a todos los alumnos, puesto que todos presentamos algún tipo de necesidad. La atención individualizada es la clave para no caer en un nuevo modo de segregación en el aula, como señalan Alonso y Araoz:

Fue en este contexto, y tras el arduo e interminable debate entre integración y educación especial que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los años setenta y ochenta, donde apareció el concepto de inclusión educativa, laboral y social. En este caso, el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad. Y así, junto al concepto de escuela para todos y empleo integrado, aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos. (Alonso y Araoz, 2011, p. 68).

El concepto de *necesidades educativas especiales* abre una nueva etapa en la construcción social del significado de la discapacidad (Alonso y Araoz, 2011, p. 73). El problema se traslada de la persona al entorno social, familiar y educativo, generando nuevas y poderosas oportunidades de desarrollo para todos los individuos. Según estos autores, un enfoque interactivo, individual y ambiental es la posición actual casi unánime de los principales investigadores en el ámbito educativo y de la legislación de la mayoría de los países.

La *Declaración de Salamanca*, en 1994, extiende la consagración de los cambios a nivel mundial, afianzando el camino hacia una educación que responda a todos los alumnos, desde los principios de equidad, solidaridad y aceptación de la diferencia. Alonso y Araoz plantean objetivos clave, de los cuales destacamos los siguientes:

a) Reforzar una visión interactiva, ecológica-contextual respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa que se corresponde con ellas, junto con un concepto cada vez más amplio de necesidades educativas especiales con relación a la población escolar que abarca.

b) Ofrecer un mensaje claro respecto a la inclusión como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado, sin desconocer el papel que todavía juegan o pueden jugar los centros de educación especial.

c) Vincular los procesos de mejora de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales con procesos de reformas educativas globales y, en buena medida, a entender estos últimos como la condición necesaria (aunque no suficiente), para promover una educación de calidad para todos. (Alonso y Araoz, 2011, pp. 115).

No obstante, la aplicación de las normativas y leyes generadas resulta insuficiente. Como señalan los autores, “en la aplicación de los tratados generales hay grandes deficiencias tanto por parte de los Gobiernos como por parte de los órganos de supervisión de los tratados, a la hora de supervisar su cumplimiento en relación con las personas con discapacidad” (Alonso y Araoz, 2011, p. 116).

Por otro lado, el concepto de inclusión aparece regulado (Sánchez y García, 2013, p. 35), por primera vez a nivel normativo en la *Ley Orgánica de Educación*, en su título II acerca de la equidad en la educación, donde se dice que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Es decir, supone no dejar fuera a nadie y generar una educación para todos. Se elimina así la concepción derivada de la integración, donde unos son los que integran y otros son integrados, para pasar al concepto inclusivo, donde todos son incluidos.

Como hemos visto, el lenguaje (la cultura) determina el pensamiento y juega un papel esencial en el modo de entender y concebir la diferencia. Al mismo tiempo que los modelos se revisan y adaptan, la terminología varía para adecuarse a las necesidades, realidades, intereses y desarrollo del pensamiento social. Por ello, consideramos necesario conocer, a grandes rasgos, el camino recorrido a través de los conceptos fundamentales, a modo de ruta o visión del proceso que nos lleva de la integración a la inclusión. Para ello nos apoyamos en Reicher (2008), profesor con

diversidad funcional que participa en la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*, y que define los modelos principales a través de la terminología empleada en cada uno de ellos:

2.2.1 El modelo del déficit.

En referencia al modelo del déficit, también denominado tradicional, Reicher señala que el significado atribuido durante siglos a las diferencias mentales y físicas ha sido de carácter peyorativo, asociado a castigos, estereotipos y maldiciones que generan actitudes negativas hacia la diferencia. Los diferentes son aislados, ocultados, abandonados a su suerte.

Segregación es el concepto que da forma al pensamiento en este modelo, entendiendo que existen dos tipos de personas; las normales, que reciben una educación en contextos normales, y las no normales que, o bien no son educables, o bien con el paso de los siglos empiezan a acudir a centros especiales, con el empobrecimiento de la educación para todos que ello conlleva. Desde esta perspectiva la educación, en nuestro caso patrimonial, se comprende en grupos homogéneos, anulando la diversidad de todos y considerando la problemática con raíz en el individuo, determinando quien puede y quién no puede recibir educación normal.

2.2.2 El modelo médico.

El modo de comprender la diferencia en el modelo denominado tradicional provoca, más adelante, una actitud de protección y cuidado, un compromiso de caridad. Se les internaba en centros especiales desde una mirada paternalista, enmascarando actitudes negativas y empeorando la situación.

Se conoce como modelo médico porque, con el desarrollo de la medicina, se trata de curar o transformar a las personas diferentes en personas normales, considerándolos como *anormales*. A pesar de los avances y logros en la curación de enfermedades que provocan deficiencias, este modelo continúa ocultando el problema, tratando de curar para normalizar, pensando a las personas con dificultades con necesidad de ser normales.

Como señala Reicher, el problema es que, en la mayoría de los casos, este enfoque no funciona. Este modelo supone la clasificación de las personas con

discapacidad en categorías por tipología y grado de deficiencia, subrayando la discapacidad o minusvalía y destacando las dificultades sobre las capacidades. En la base de este pensamiento subyace el concepto de *integración*, que de nuevo sitúa la problemática en el alumno. El sistema ordinario no varía, es el individuo con dificultades quien debe adaptarse a él a través de las ayudas y apoyos que sean necesarios para el éxito educativo. Se trata de normalizar:

El concepto de normalización no significa convertir en «normal» a una persona con determinadas necesidades especiales, sino aceptarlo tal y como es, incluyendo sus necesidades, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes, para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible. (Alonso y Araoz, 2011, p. 27).

Aunque este modo de entender la diferencia supone el avance en la atención y cuidado médico de las dificultades y la superación de otras visiones peyorativas, falta superar esa visión errónea como personas impedidas que no pueden llevar una vida normal y que deben adaptarse al sistema ordinario o bien fracasar. Se mantiene, de este modo, la división que el modelo tradicional establece entre personas normales y no normales.

2.2.3 El modelo inclusivo o modelo social.

Siguiendo a Reicher, durante los últimos 35 años, las propias personas con discapacidad empiezan a cuestionarse el modelo médico. Es necesario considerar el ambiente y el contexto que determina también su modo de vida, trasladar el problema de la persona al entorno para mejorarlo y hacerlo más accesible a sus posibilidades. Este modo de entender el concepto lleva a definir la discapacidad como la pérdida o limitación de oportunidades, más allá de las funciones, para tomar parte en la vida normal sobre la base de la igualdad, fijando la atención en las barreras sociales o físicas del entorno.

El modelo social recoge los avances del modelo anterior en la atención médica y rehabilitación, incorporando la visión social del medio que debe adaptarse a las dificultades, situando el problema más allá de la persona. De este modo se transforma por completo la forma de entender la discapacidad.

Surge así el concepto de inclusión, comprendido como la flexibilización del sistema y del contexto para incluir a todos los individuos. Se elimina la distinción que surge en el seno del modelo tradicional entre personas normales y personas no normales, para agrupar a todo individuo dentro de una nueva categoría: la diversidad. Es decir, todos somos diferentes y nos encontramos inmersos en ese continuum de la diversidad, necesitando de unas u otras ayudas a lo largo de nuestra vida. Se elimina así la diferenciación y se adapta el sistema educativo a las especificidades de cada uno a través de la individualización educativa.

Como señalan Alonso y Araoz (2011, p. 30), este concepto surge gracias a las profundas transformaciones en la visión de las personas con discapacidad que ha contemplado el siglo XX. El concepto de necesidades educativas especiales de los alumnos supone la culminación de este cambio y abre una nueva etapa en la construcción social del significado de discapacidad.

Si la visión tradicional de las capacidades diferentes generaba una brecha entre la escuela normal y la escuela especial, condicionando las metodologías de enseñanza/aprendizaje para unos y otros, ahora existe una conciencia cada vez mayor de que todos somos diferentes y experimentamos dificultades diversas, dibujando una nueva escuela que asume esa diversidad, enriqueciéndose de ella y valorando la diferencia en sus metodologías didácticas. Esta evolución conceptual queda reflejada en las sucesivas leyes de educación que han transitado entre las diversas posturas a lo largo del tiempo.

En el texto aprobado por la *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, en noviembre de 1960, destacamos dos apartados por su relevancia. El primero de ellos es *la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. La lectura atenta de este documento nos ofrece una primera aproximación a los conceptos clave analizados, como son discriminación y enseñanza. Se entiende por discriminación;

Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y en especial:

a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c. (...) Instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana. (UNESCO, 1960).

Siguiendo con el texto, se concibe la educación con tendencia al pleno desenvolvimiento de las personas, reforzando el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, fomentando la comprensión, la tolerancia y el mantenimiento de la paz. El tercer apartado del documento, bajo el título *Recomendación sobre los medios más eficaces para hacer los museos accesibles a todos* (1960), recoge lo relativo a cómo accesibilizar los museos desde una concepción educativa y cultural. Se entiende por museo:

Cualquier establecimiento permanente administrado en interés general a fin de conservar, estudiar, poner en evidencia por medios diversos y, esencialmente, exponer para el deleite espiritual y la educación del público un conjunto de elementos de valor cultural: colecciones de objetos, de interés artístico, histórico, científico y técnico, así como jardines botánicos, zoológicos, y acuarios. (UNESCO, 1960).

Retomando la lectura del texto, señalamos el artículo 3, donde se establece que debe facilitarse al público más diverso la apreciación de las colecciones mediante una presentación clara, la edición de guías y folletos, la organización de visitas comentadas por personas idóneas, etc. Desde la función educativa se debe procurar que los museos sean accesibles a todos, tanto física como intelectualmente, sin distinción alguna. Comienza así a determinarse la necesidad de una formación específica del personal de educación para contribuir al acceso de todos a los contenidos del museo, atendiendo a la diversidad real de los visitantes. Por ello, deben establecerse medios especiales para favorecer la visita frecuente al museo, constituyéndose como centros intelectuales y culturales que favorezcan la participación de la población en su conjunto.

Como hemos visto, la diferencia es una realidad que ha existido a lo largo de la historia, siendo interpretada durante décadas como un peligro para el conjunto social, tratando de eliminarlas, ocultarlas, segregarlas. Estas diferencias pueden ser de múltiples naturalezas; en función del criterio que empleemos o del cristal desde el

que las observemos encontraremos diferencias de edad, sexo, raza, creencias culturales, sensoriales, entre muchas otras. Todos tenemos la responsabilidad de salvaguardar lo común y proteger esa valiosa diversidad. No se debe interpretar como anómalo aquello que son condiciones normales de la realidad, de nuestra condición humana.

Desde cualquier punto de vista -biológico, psicológico, social, cultural- los seres humanos somos diferentes los unos de los otros. Por lo tanto, trabajar con lo diverso no es algo excepcional, sino que forma parte de la normalidad. En este sentido, es importante aclarar el concepto de igualdad de oportunidades. En España, la *Constitución de 1978* supone un paso importante en el reconocimiento de la igualdad en el sistema educativo español. Resulta apropiado en este punto destacar al artículo 27 del mencionado documento, donde se aborda el derecho a la educación y a la libertad pública. Se defiende el derecho a la educación de todos, reconociendo la libertad de enseñanza; “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Se garantizará este derecho a través de una programación general de la enseñanza, sentando quizás los primeros atisbos de lo que hoy conocemos aún como ideal: la educación universal.

Con el desarrollo de la nueva museología, el centro de interés en los museos se traslada de los objetos al visitante. El objetivo se centra en la participación de los visitantes, y en este camino de apertura social del patrimonio hay que tener en cuenta un diseño para todos, el diseño universal, consistente en permitir el acceso al patrimonio cultural a todos los individuos. En este sentido, accesibilidad no es sólo ausencia de barreras arquitectónicas, pero se empieza por ahí. Hoy en día se evitan las barreras por normativa legal, pero no sólo se trata de acceder al lugar sino también a sus contenidos y entorno (Espinosa y Carratalá, 2005, p. 5).

Accesibilidad y patrimonio son dos cuestiones diferentes con elementos en común, como la diversidad que ambos poseen y sus destinatarios. Analizar estos conceptos de manera conjunta supone tener en cuenta estos aspectos fundamentales y características de su evolución y situación actual.

El campo de la Accesibilidad si realmente pretende trabajar con rigor en el territorio del patrimonio, y hacerlo con precisión, medida, eficacia e imaginación, precisa disponer de un conocimiento lo más completo posible de la temática del patrimonio, tanto en la Historia que se plasma en esos bienes como en las diferentes tipologías de

éstos, características estructurales, materiales, funcionalidad, recorridos, entorno, uso y composición estética y arquitectónica. (Real Patronato sobre discapacidad, 64).

Para atender y lograr una accesibilidad universal es muy importante la formación de los profesionales que van a intervenir en este aspecto. Es necesario aclarar que cuando hablamos de accesibilidad nos referimos a todas sus esferas (física, intelectual, sensorial, emocional), no sólo a la eliminación de barreras arquitectónicas. Trabajar en este sentido es un ejercicio de respeto, de conocimiento de las necesidades y derechos, así como la eliminación de estereotipos en el campo de la diversidad. Se trata de un campo nuevo y en continua construcción.

El momento social en que vivimos, momento de cúmulo de cambios en cuanto a valores, normas y actitudes, y esta nueva perspectiva que se abre, provoca la necesidad de hacer efectivos los derechos de todos, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad para todos, favoreciendo así a todo el público y desterrando otro tipo de prácticas que no hacían sino subrayar la diferencia a través de prácticas segregadas y aisladas basadas en el modelo educativo del déficit.

En la actualidad muchas instituciones culturales y educativas intentan participar de la accesibilidad a todos, por motivos políticos, económicos o bien sociales. Pero, en muchas ocasiones, no sólo no se está ejerciendo la igualdad de oportunidades, sino que se está subrayando la diferencia a través de prácticas efímeras, esporádicas y segregadas de un programa educativo estable para la población considerada "normal". Esa etiqueta "accesible" es engañosa, puesto que en unos casos se están facilitando medios tecnológicos u ofreciendo actividades diseñadas específicamente para colectivos con capacidades diferentes de manera aislada.

El concepto de normalización es formulado por Bank-Mikkelsen en 1959, como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. Este concepto es asumido en la *Declaración de las Naciones Unidas* en 1971, donde se defiende que los sujetos deficientes se integren en la sociedad gozando, en la medida de lo posible, de los mismos derechos que el resto de las personas. El concepto se acepta y se extiende en toda Europa y América del norte, dando lugar al germen de la sensibilización social en este campo. Es en estos años cuando empieza a gestarse el comienzo de políticas de igualdad para todos.

Acudiendo a la legislación educativa en España, como hemos visto, el sistema de educación especial basa su nacimiento en el conocido como *Informe Warnock*, que se desarrolla posteriormente en la *Ley LISMI, de Integración Social de los Minusválidos*. Empieza a acuñarse el término *dificultades de aprendizaje* para referirse a aquellos alumnos que necesiten de alguna ayuda especial, eliminando otro tipo de etiquetas con connotaciones peyorativas y favoreciendo el respeto y una mejor comprensión de las diferencias a través del uso del lenguaje.

Este informe tiene influencia en diversos países, entre ellos España. La *Ley de educación en España*, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE), modificada parcialmente el 28 de noviembre de 2013 con la aprobación de la LOMCE, *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*, reconoce en los artículos 1.b y 3.8 el sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

Artículo 1. Principios y fines de la educación. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Artículo 3. Las enseñanzas. 8) Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo. (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, art. 1b y 3.8).

Los principios de la educación inclusiva en el marco de la LOE, son la calidad, la equidad, la flexibilidad y la igualdad, con el objetivo de garantizar la inclusión educativa, prestando especial atención a las personas con discapacidad. Además, se entiende la diversidad como principio para todos los alumnos, comprendiéndolos como conjunto y respetando la individualidad, como sujetos cambiantes y diversos.

Todo sistema educativo inclusivo debe basarse en los conceptos de igualdad de oportunidades y no discriminación. Como señalan Alonso y Araoz (2011, p. 133), para encontrar una definición en la legislación española se debe acudir a la *Ley 51/2003, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal* (LIONDAU) que, en su capítulo II la define como el derecho a no ser objeto

de discriminación, ni directa ni indirecta, acoso, incumplimiento de las exigencias de accesibilidad, y de realizar ajustes razonables, así como el incumplimiento de las medidas de acción positiva.

La inclusión, de acuerdo con los postulados desarrollados por instituciones centrales como la ONU, la UNESCO, UNICEF, la OCDE, la OMS y el Banco Mundial, es un proceso permanente y continuo que supone que no existan modalidades de escolarización diferentes para alumnos diferentes, sino que todos se eduquen en las mismas aulas ordinarias; ya que lo contrario supone una vulneración del derecho a la igualdad de oportunidades. No pueden coexistir dos modalidades de escolarización separadas, sino que el sistema debe disponer de una única modalidad para todo el alumnado basada en la calidad de la atención educativa, proporcionando a cada alumno los apoyos que necesite.

No podemos cerrar este apartado sin referirnos a uno de los conceptos clave en la sensibilización hacia la inclusión: el diseño universal, es decir, no adaptar para las discapacidades, sino lograr un único diseño válido para todos en su diversidad, del que puedan beneficiarse todos los usuarios. Esto es favorecer un uso sencillo, flexible y equitativo para cualquier tipo de “usuario”. Es la aplicación del concepto de *educación universal* o *escuela universal* a otras esferas sociales, todo ello descansando sobre la base de la comprensión de la discapacidad como aceptación de lo diverso como valor. En este sentido Wehmeyer, Lance y Bashinski (2002, p. 47), plantean tres características que debe cumplir todo diseño universal:

- Deben darse múltiples medios de presentación de la información y de su comprensión.
- Múltiples medios de expresión de conocimientos, pensamientos, opiniones, etc.
- Múltiples medios de motivación y participación (igualdad de oportunidades).

El Real Patronato sobre Discapacidad dedica su boletín nº 64 a la accesibilidad y el patrimonio cultural, donde se plantea el concepto de accesibilidad universal (AU) mediante el respeto y el rigor para la búsqueda de soluciones “normalizadas”. La definen como aquella característica o propiedad del proyecto y de la creación de entornos en virtud de la cual se logra que cualquier persona, tenga las

capacidades que tenga, pueda acceder y utilizar los mismos en condiciones de confort, seguridad y autonomía personal; es el contrapunto de las barreras. Un diseño que normaliza, facilita, simplifica y hace más comprensible el entorno, que no estigmatiza sino que proporciona soluciones dignas, bien integradas en el medio y acordes con las necesidades de las personas (Real Patronato sobre discapacidad, 64, p. 5).

Para su estudio y revisión nos apoyamos además en la publicación de Gómez, Herruzo, Olivar, Pino y Sala, *Libro Blanco del Diseño para todos en la Universidad*, que será publicada en 2015. En ella se elabora una exhaustiva revisión de la evolución del concepto y las leyes que lo desarrollan en España, revisión que recogemos a continuación:

Inicialmente se aplicaba a productos comerciales y arquitectónicos. El diseño se limitaba tradicionalmente a productos dirigidos a determinados usuarios, sin tener en cuenta la accesibilidad y la diversidad. Poco a poco el concepto se aplica a otras áreas y campos, entre ellos, el educativo. El concepto comienza a conocerse con Marc Harrison (1928-1996), profesor americano de ingeniería, quien promueve la idea de que los productos y los espacios físicos deberían diseñarse pensando en la diversidad de las personas. En la década de los 70, Ronald Mace acuña el término de diseño universal, promoviendo un mundo más accesible a todos y definiéndolo como el diseño de productos o entornos para ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado. En la aplicación del concepto al ámbito educativo surgen diferentes términos, como Diseño de Enseñanza Universal, Diseño Universal para el Aprendizaje, Diseño Universal para la Enseñanza, entre otros.

En 2001 se publica la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad (CIF) por la Organización Mundial de la Salud (OMS), precursora en la implementación del concepto. Más adelante, en 2008, entra en vigor la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas) documento que contempla el diseño universal como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas.

El concepto es impulsado en España, como hemos visto, con la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad*, que introdujo la definición de accesibilidad universal y diseño para todas las personas en el campo educativo.

El concepto se ve reforzado por sucesivas leyes integradas en el *Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. En dicha ley se define la accesibilidad universal como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible; y el concepto de diseño universal como la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas sin necesidad de adaptación ni diseño especializado; sin excluir los apoyos o adaptaciones cuando sean necesarias.

Por lo tanto, y para finalizar, en la citada publicación coordinada por Gómez et als. (2014), se ofrece una reflexión sobre la creciente sensibilización en torno a la igualdad de oportunidades a través de la incorporación de los principios de diseño para todos o diseño universal, como motivación para toda institución y espacio educativo.

2.3 La inclusión como finalidad de la educación patrimonial

Como hemos visto, el patrimonio es una realidad definida por la diversidad, por lo que acotarla por completo supone una ardua tarea, prácticamente inabarcable. A partir de los planteamientos expuestos proponemos algunas de las claves que, desde nuestra visión, contribuyen a valorar el concepto patrimonio como fuente de diversidad e inclusión, estableciéndose esta última como finalidad principal de la educación patrimonial.

El patrimonio es generado y transformado por las personas a través de relaciones cuyo sustrato bebe de la emoción. Ésta es la chispa que proporciona la energía en todo proceso de patrimonialización, que son en sí mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo aquello que conduce a la adquisición de conocimiento requiere de la energía de la emoción (Mora, 2013, p. 71). Por tanto, la emoción es la llave que abre la ventana de la patrimonialización, poniendo en marcha el motor que se orienta hacia el desarrollo de identidades individuales y grupales, con el objetivo instintivo de la generación de identidad, la supervivencia, es decir, la adaptación y la

inclusión en un grupo desde el desarrollo del concepto del yo individual y social. Como miembros de un grupo no sólo construimos patrimonios sino que los heredamos, los protegemos, conservamos, cuidamos y transmitimos. El patrimonio puede definirse, por tanto, como elemento dinámico, en tanto en cuanto nace, cambia, crece, decrece, desaparece o perdura. Es cambiante, diverso, nos incluye y nos distingue.

2.3.1 La educación patrimonial como sustancia para la inclusión.

Comprender la inclusión como finalidad de la educación patrimonial provoca -siguiendo un camino de ida y vuelta entre inclusión y educación- la comprensión de la misma como sustancia o medio para la inclusión.

Con el objetivo de desarrollar este aspecto describimos la educación patrimonial bajo la metáfora de sustancia, comprendiéndola como medio, como fluido que facilita los procesos de patrimonialización. En el campo de las ciencias químicas, sustancia se define como toda porción de materia que comparte determinadas propiedades. Es un concepto versátil que se usa también en referencia a la materia que conforma los cuerpos. Ha sido utilizado también en el ámbito de la filosofía por clásicos como Aristóteles para referirse al sustrato, a la esencia que configura aquello que existe. En este sentido, entendemos la educación patrimonial como la esencia, el medio que sustenta todas las acciones orientadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los procesos de patrimonialización, por lo que lo denominamos *sustancia patrimonial*.

El propio término de sustancia patrimonial incorpora la idea de sustancia para la inclusión, lo que, desde nuestra perspectiva, supone entender los procesos de educación patrimonial como medio de existencia de la diversidad del ser humano en un clima de respeto y convivencia, ya sea intercultural, intergeneracional, entre otros. La naturaleza del patrimonio bebe de la diversidad de la creación, favorece y se construye a partir de ésta, no siendo posible su comprensión en un contexto homogéneo. Ese medio contenedor que constituye la sustancia patrimonial hace posible un proceso de comunicación bidireccional en el ámbito educativo, donde el aprendizaje se construye en interacción. En definitiva, cuando hablamos de sustancia patrimonial nos estamos refiriendo a la educación patrimonial comprendida como generadora de procesos de enseñanza/aprendizaje de los procesos de patrimonialización (metapatrimonialización), con la finalidad de la inclusión de todos en una realidad indentitaria individual y/o social.

Esta metáfora puede comprenderse desde diversas perspectivas: la educación patrimonial sustenta las relaciones entre personas y bienes, contiene el establecimiento de lazos entre individuos diversos, un patrimonio personales y colectivos, aglutina al individuo con el contexto, etc. Por ello, la inclusión como dimensión de la educación patrimonial se define también como efecto resultante de su existencia, como carácter transversal que imprime todo proceso de educación patrimonial. Es por ello que abordar la inclusión a través del trabajo educativo, no es sólo un ideal o un propósito, sino un elemento inherente al patrimonio, inseparable, causa y consecuencia del mismo, porque el acto de patrimonializar significa en sí mismo unir dos realidades distintas, transformar, enriquecer la una con la otra, enlazar, vincular.

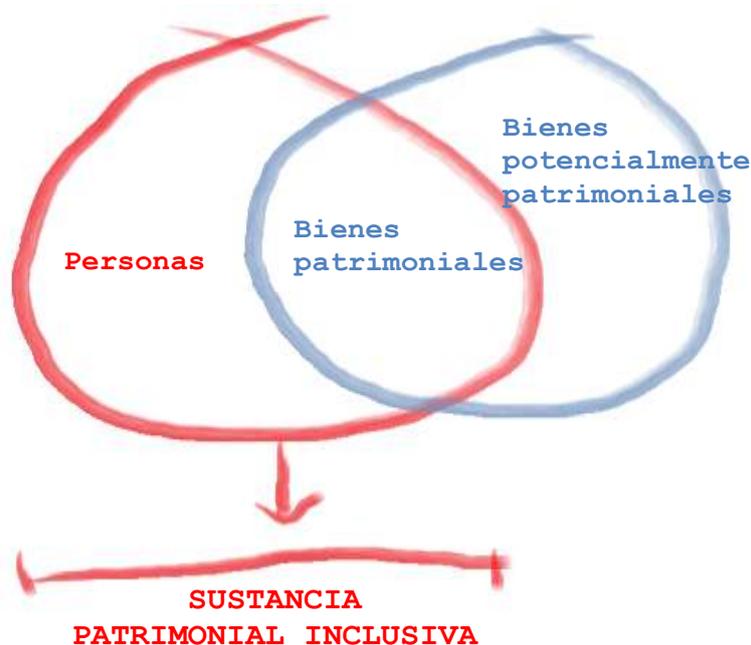


Gráfico 11. La educación patrimonial como sustancia patrimonial para la inclusión.

Con esta sencilla arquitectura describimos, a grandes rasgos, la esencia sobre la que situamos para abordar los procesos de patrimonialización desde la educación, en un contexto definido y orientado hacia la inclusión. Sin el origen, la persona, la espiral no se desarrolla, por lo que sin la persona y sin las relaciones que ésta establece con los bienes, no puede darse el patrimonio. Sin identidad no puede darse un patrimonio colectivo. Es decir, cada individuo participa de la identidad colectiva, sin individuos o individualidad no podría conformarse la colectividad,

conceptos que se necesitan mutuamente para su existencia. Por ello, consideramos el patrimonio como fuente de diversidad y su finalidad principal se orienta a la inclusión: el respeto de lo individual en un sistema global y amplio y en una realidad identitaria que nos afecta a todos.

En relación con el gráfico, el punto de partida lo constituye la persona en su individualidad, contenida en el continuo de la diversidad, comprendida en el conjunto de personas. Más allá de las personas se sitúan los bienes patrimonio y potencial patrimonio. La intersección o el enlace de ambas esferas es lo que denominamos la sustancia patrimonial, de la que se ocupa la educación patrimonial. En continuidad con esta idea, la interacción entre patrimonio e individuos provoca actitudes de diversa índole: respeto, valoración, cuidado, disfrute, etc.

Como afirma Mora (2009, p. 272), en el momento actual se admite que no existe la personalidad sana, normal y perfecta, y que, más que distinguir entre normal y patológico, se consideran las diferencias como conformadoras de lo que hoy se denomina diversidad humana. Por lo tanto, la calidad de la formación depende de las respuestas que se den a esa diversidad, asumiendo los diversos modos de aprender que pueden darse. Es por ello que la educación, en nuestro caso, patrimonial, debe girar, como hemos visto en el ejemplo, sobre la base de la persona y su diversidad, adecuando las respuestas a los diversos modos de aprender/relacionar de cada individuo, es decir, generando un contexto inclusivo.

Entendemos la inclusión como contexto y como finalidad de la educación patrimonial. Finalidad, del latín *finalitas*, es el fin con el que se hace algo, el por qué que explica las acciones, aquello que se pretende conseguir. Si la finalidad de la educación es formar individuos desarrollando sus potencialidades, la finalidad de la educación patrimonial será desarrollar las potenciales relaciones entre personas y bienes en una estructura de inclusión. Esa relación de causa-consecuencia entre educación-inclusión determina, por estar inmersa en ella, la educación patrimonial.

La educación patrimonial se define y se dirige hacia la diversidad. A partir de este planteamiento podemos extraer argumentos que definen la disciplina. Como señala Fontal (2003, p. 31), el patrimonio es propiedad en herencia. Aquello que se hereda toma forma en el pasado, un concepto abstracto y en constante cambio en función del paso del tiempo, convirtiéndose el presente actual en pasado del futuro. De este modo una realidad del pasado se hereda desde un contexto determinado, modificando el valor y significados que se atribuyen al patrimonio con los cambios contextuales y temporales.

Siguiendo con la autora el patrimonio es selección; el patrimonio está integrado por bienes y valores que son seleccionados culturalmente, dependiendo de criterios que varían según disciplinas, contextos y épocas. De este modo el patrimonio se define de selecciones efectuadas sobre otras selecciones. Y es que, como señala Mora (2009, p. 273), percibimos una interpretación de la realidad que en ocasiones valoramos como única y verdadera. Es decir, desde nuestro contacto sensorial con la realidad estamos siempre interpretando y seleccionando información. Esa selección implica valoración.

Retomando a Fontal (2003, p. 31), el motivo por el que resulta importante este mecanismo de patrimonialización es porque sucede una valoración positiva del bien o valor cultural. Por ello, la educación se convierte en una intervención que puede operar con los valores. En continuidad con sus planteamientos, el patrimonio es también sedimento de la parcela cultural, es decir, el patrimonio forma parte de una realidad cultural más amplia. De este modo, el patrimonio ejerce de sedimento o sustrato a partir del cual reconstruir una historia. Es también conformador de identidad. Nosotros ampliamos este concepto a su plural: identidades. El patrimonio forma parte de nuestra memoria y es un recurso para definirnos. Como señala Fontal (2003, p. 31), la cultura comienza a ser patrimonio cultural cuando permanece inserta en una memoria individual y colectiva, a través de procesos de patrimonialización, que pueden ser individuales, colectivos y sociales, y que, en ningún caso, puede medirse desde una sola óptica.

2.3.2 La dimensión estratigráfica del patrimonio.

Siguiendo con la metáfora propuesta, el elemento central en la educación patrimonial, cuya finalidad desde nuestra perspectiva es la inclusión, es la persona. La energía central que prepara para el aprendizaje es la emoción, entendida desde la psicología como desencadenante de procesos cognitivos. Esta dimensión psicológico-estratigráfica del patrimonio que proponemos no es abordada directamente en este sentido, por lo que delimitar este nuevo concepto es una labor complicada. Para ello, tomamos como referencia disciplinas muy relacionadas como son psicología y educación, para trasladar sus relaciones al campo de la educación patrimonial.

Retomamos en este apartado el concepto metapatrimonialización, que acuñamos para referirnos al aprendizaje sobre los procesos de patrimonialización al mismo tiempo que éstos se desarrollan. Para ello, abstraemos el concepto patrimonio

con la adhesión del prefijo griego *meta*, entendido como reiteración del patrimonio, trascendiéndolo como contenido de enseñanza aprendizaje. Se trata de generar patrimonio a través de la enseñanza activa del mismo, la reflexión patrimonial sobre el patrimonio, una amalgama de conceptos en referencia al efecto de la acción educadora en la educación patrimonial.

El eje central en los procesos de enseñanza aprendizaje de los procesos de patrimonialización es, por tanto, la emoción. Accionando este mecanismo se activan procesos en cadena, como son la atención y la memoria, hasta llegar al aprendizaje efectivo y, como consecuencia, el reajuste de la conducta hacia el respeto, cuidado, valoración, disfrute del patrimonio, entre otros. De este modo, definimos una secuencia resultante de las sinergias entre procesos de enseñanza aprendizaje y procesos de patrimonialización.

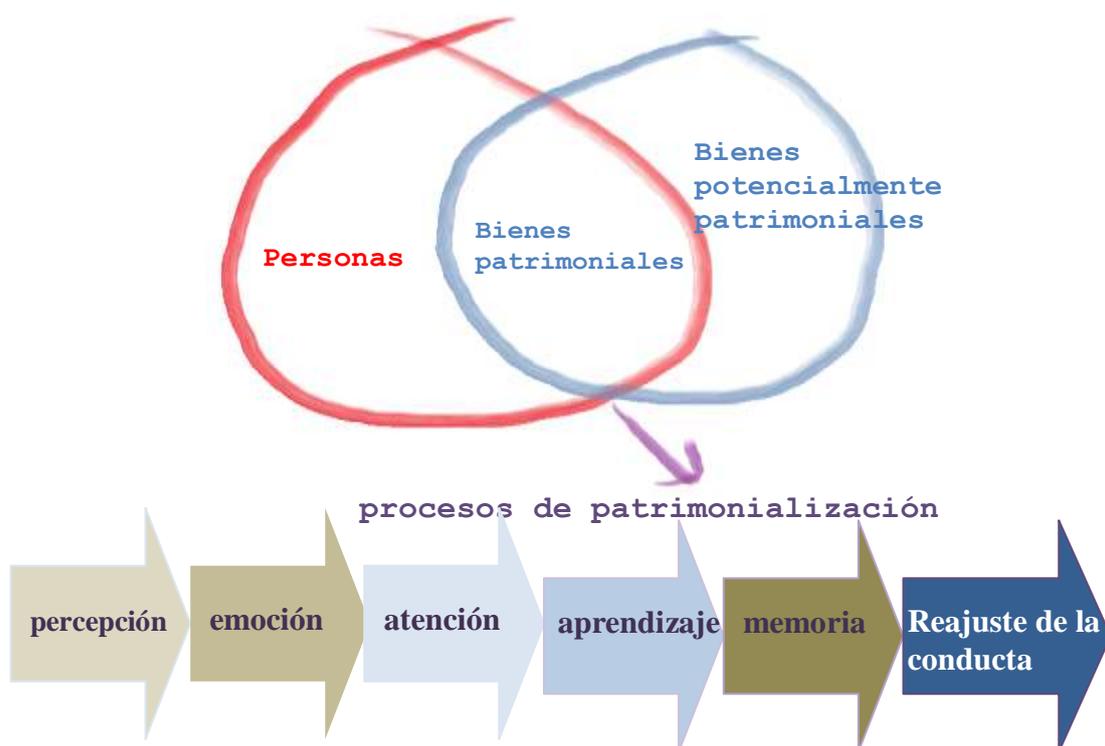


Gráfico 12. Secuencia de procesos cognitivos en el proceso de patrimonialización.

2.3.2.1 Procesos de patrimonialización a partir de procesos cognitivos.

Estos procesos difieren en cada individuo, son diversos, por lo que no podemos perder de vista el eje transversal definido por los contextos de inclusión. Como puede apreciarse en el gráfico 12, la información que nos llega del mundo lo hace a través de los canales sensoriales, en el proceso denominado percepción. Toda percepción es activa, percibimos un estímulo que cada cerebro decodifica de un modo diferente en base a la experiencia (aprendizaje y memoria) que configuramos a lo largo de la vida. Por lo tanto, la realidad que construimos no se corresponde con una traducción fiel a lo externo, sino que ésta se ve alterada por la configuración de nuestras experiencias. Es importante tener en cuenta este hecho dado que, desde el principio, la puesta en marcha de los procesos de patrimonialización se está definiendo sobre la base de la diferencia y la diversidad.

Tras esta fase de decodificación sensorial, la información interpretada llega al sistema límbico, donde pasa por el filtro emocional. Este es el lugar donde la información se hace personal, donde se dota de significado y se despierta la motivación. “La emoción es el fuego que ilumina todo el mundo íntimo del ser humano y cuanto le rodea, dándole significado” (Mora, 2013, p. 261). Esa carga afectiva permite al sistema activar los procesos siguientes en la secuencia, atención y aprendizaje, por los cuales adquirimos nuevos conocimientos y generamos patrimonios, es decir, conocimientos que se transmiten a través de la conducta, de unos individuos a otros.

Como resultado de la puesta en funcionamiento de todas estas etapas se activan los procesos de memoria y recuerdo, necesarios para hablar de patrimonio. Como resultado final se encienden los procesos de reajuste de la conducta, es decir el efecto o consecuencia de todo el proceso; la activación de conductas de sensibilización hacia el patrimonio en concordancia con el aprendizaje y recuerdo generado, conductas de respeto, disfrute, conservación, difusión, preservación, valoración, etc., siempre y cuando hablemos de aprendizaje patrimonial. Todo aquello que conduce al mantenimiento de algo que adquiere un sentido profundo en el ser humano, orientado hacia la supervivencia, hacia ventajas biológicas, necesariamente. Si no adquiriese esa carga valiosa que alimenta la supervivencia del yo, la maquinaria se detendría sin llegar a esta etapa final.

La mirada específica que le corresponde a la educación es la referida a los procedimientos y, por lo tanto, es fundamental el proceso de patrimonialización y de identificación a partir de un elemento cultural, así como para la comprensión y el respeto hacia la diversidad; la construcción, en definitiva, de poli-identidades. Es importante mediar en los procesos que operan sobre ese patrimonio y es necesario ocuparse de las actitudes y los valores que, en relación a los patrimonios, se produzcan en los sujetos que aprenden (Fontal, 2003, p. 41).

Si entendemos enseñar como señalar algo a alguien, algo que el destinatario no conoce, esto implica la existencia de un sujeto poseedor de conocimiento y otro que desea aprender. Desde nuestra perspectiva, alumno y profesor se sitúan en un mismo nivel, siendo el profesor o educador quien actúa como guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando procesos en ambas direcciones en un ejercicio de retroalimentación, es decir, del docente al discente, y viceversa. Aprendizaje es cambio, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje serán etapas, vías de transmisión, de creación y desarrollo de contenidos en ambas direcciones, posibilitando un cambio que deriva en un enriquecimiento y aprendizaje mutuos. Estas relaciones que se configuran en los procesos educativos, en el ámbito del patrimonio, pueden entenderse orientadas al aprendizaje de formas de relación entre personas y bienes, así como orientadas al aprendizaje en torno a la identidad.

De este modo, comprendemos los procesos de patrimonialización como contenido general y principal de la educación patrimonial, los entendemos como procesos educativos que se orientan hacia las relaciones que se establecen con el patrimonio. Es importante comprender esta perspectiva puesto que determina necesariamente los modos de actuar, las estrategias, objetivos, herramientas que sustentan toda práctica de educación patrimonial. Todo ello, no nos olvidemos, en un contexto de educación inclusivo, que debe prestar atención a todas las necesidades que puedan surgir en cada uno de los procesos que intervienen: perceptivos, emocionales, de atención, aprendizaje, memoria y reajuste.

Comprender la patrimonialización como proceso educativo supone una interpretación del patrimonio desde el punto de vista del desarrollo y aprendizaje de las personas, ya sea a escala individual y colectiva, en la construcción de su identidad individual y su pertenencia en una identidad colectiva. Hacer, por tanto, un uso educativo del patrimonio, supone interferir tanto en los procesos de construcción de patrimonios como en los procesos de socialización y construcción de identidades.

Requiere además una comprensión de la educación patrimonial como puente hacia la inclusión.

En *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*, Fontal (2013, pp. 9-22) dedica un capítulo a “revisar y estirar hasta dar la vuelta” al concepto patrimonio, ofreciendo una visión caleidoscópica del mismo y de la educación como luz que permite la activación de las formas de relación entre bienes y personas. Por ello, plantea una secuencia que organiza la arquitectura didáctica en la enseñanza del patrimonio:

- Conocimiento del patrimonio para la comprensión.
- Comprensión del patrimonio para la puesta en valor.
- Puesta en valor del patrimonio para la apropiación simbólica.
- Apropiación simbólica del patrimonio para el cuidado/conservación.
- Cuidado del patrimonio para el disfrute.
- Disfrute del patrimonio para la transmisión.

Marín (2013) se apoya en la secuencia descrita por Fontal para matizar dos dimensiones clave en los procesos: la dimensión conductual y la dimensión emocional del patrimonio. La dimensión conductual hace referencia a las conductas, actitudes, acciones, relaciones y vínculos con los bienes patrimoniales o potencial patrimonio. Por otro lado, la dimensión emocional alude a la parte sensitiva que se activa como fruto de esa interacción, como las emociones que se activan al recuperar un bien patrimonial, los sentimientos reavivados, los recuerdos, etc. (2013, p. 223).

Cada vez más investigaciones se dirigen hacia los usos educativos del patrimonio, desde la primera tesis doctoral de educación patrimonial, defendida por Fontal (2003), como la recién defendida tesis doctoral de Gómez Redondo (2013), donde se diseña un artefacto educativo para la identización en relación al patrimonio. En línea con esto, Fontal (2003, pp. 114-124), establece una clasificación de las diferentes propuestas educativas en torno a la educación patrimonial “que se centran en los procesos comunicativos, en la difusión o en la gestión, y que es preciso entender como (...) orientaciones en torno al propio cuerpo disciplinar de la educación patrimonial”. La clasificación que propone la autora, a grandes rasgos, es la educación

patrimonial como puente, como difusión, como gestión y como eje estructurador para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural.

El planteamiento de la educación patrimonial como puente nos sirve de trampolín para ampliar nuestra visión. Fontal establece que la educación patrimonial como puente se sirve del patrimonio como vía de doble dirección, como soporte para la intercomunicación. De este modo, a través de la enseñanza se levanta un puente entre patrimonio cultural y sociedad.

2.3.3 El sujeto que aprende desde la perspectiva de los procesos cognitivos.

La psicología es el tratado del alma; existe desde que el hombre empezó a pensar en la filosofía y la ciencia. Desde ese momento hasta la actualidad, han pasado siglos de diversificación en ramas de pensamiento. La que ha pervivido en la forma de nuestra psicología moderna es la vertiente de S. Tomás de Aquino, quien distinguía cuatro modos básicos de relacionarse el ser humano con el mundo, en correspondencia con las cuatro potencias del alma: vegetativa, sensitiva, intelectual y apetitiva. La diversificación en ramas de estudio fue inevitable. Una de estas ramas de la psicología científica es la que busca las leyes más generales del conocimiento humano. Por otro lado, otra se centra en las diferencias individuales: el perfil distintivo de las capacidades de los individuos.

Piaget ofrece una visión del intelecto nueva, empezando a estudiar las líneas de razonamiento, es decir, comienza a centrar el interés en el proceso, más allá del resultado. Según esto, el hombre construye hipótesis y con ello trata de producir conocimiento: trata de comprender la naturaleza de los objetos materiales y del mundo, sus interacciones, motivaciones y conducta. De esta forma comienza a perfilarse la psicología del procesamiento de la información, estudiando y centrando los esfuerzos en conocer y entender el proceso de comprensión y razonamiento, lo que aglutina el análisis de la tarea, los pensamientos y comportamientos del ser humano.

Más adelante Gardner adopta una postura liberal, analizando la información y tomando en cuenta las ciencias biológicas y los avances sobre la investigación del sistema nervioso, para elaborar su conocida teoría de las múltiples inteligencias. No podemos perder de vista la necesidad del conocimiento del

funcionamiento del cerebro y de nuestra inteligencia para trasladar esa luz a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en aras de lograr la mayor eficacia posible.

Según sus teorías, como es sabido, el ser humano dispone de siete inteligencias básicas: la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal. Plantea un conjunto de potenciales intelectuales humanos que pueden desarrollarse en mayor o en menor medida, movilizándose para servir a diversas necesidades y funciones sociales.

2.3.4 El patrimonio como sistema cultural.

Los individuos sin cultura serían monstruosidades con algunos instintos útiles, algunos sentimientos identificables y nada de inteligencia.

Geertz (2003)

La cultura, según Geertz (2003, pp. 60-84), determina las clases de información a las que son sensibles los individuos, pero los procesos de pensamiento son los mismos. Con ello, desde la visión antropológica que plantea, extraemos que la construcción del patrimonio es colectiva, social, producto de la cultura, determinando la construcción individual de patrimonios, por lo que, a pesar de la existencia de patrimonios de un solo individuo, su construcción no debe entenderse como producto autónomo de sus procesos de pensamiento, desligados del contexto. La secuencia de procesos que definimos, en consecuencia, está siempre, ya sea en la modalidad individual o colectiva, influenciada y determinada por el grupo social y la cultura de referencia. Es decir, el patrimonio existente, que podríamos denominar *experiencia patrimonial cultural*, define y predetermina los patrimonios futuros.

Tratamos a continuación de desarrollar las ideas clave que proponemos; la cultura es comprendida como medio de adaptación del ser humano al entorno. Es exclusivamente humana, es el medio y el dispositivo para encauzar nuestras elecciones. “La cultura añade nuevas cualidades a los seres humanos vivos, del mismo modo que la vida añade nuevas cualidades a las cosas materiales” (Bohannan, 1996, p. 11). En este sentido, la cultura como invención del ser humano, condiciona así mismo su vida, desarrollo y evolución. La práctica de la patrimonialización queda comprendida bajo este prisma, inseparable de la misma, puesto que la cultura

determina toda construcción patrimonial y el resultado redefine la cultura en un proceso de constante cambio y reajuste.

La imagen de una naturaleza humana constante e independiente del tiempo, del lugar y de las circunstancias, de los estudios y de las profesiones, de las modas pasajeras y de las opiniones transitorias, puede ser una ilusión, en el hecho de que lo que el hombre es puede estar entrelazado con el lugar de donde es y con lo que él cree que es de una manera inseparable. Precisamente considerar semejante posibilidad fue lo que condujo al nacimiento del concepto de cultura y al ocaso de la concepción del hombre como ser uniforme. (Geertz, 2003, p. 44).

El patrimonio es, por tanto, un valor universal a todos los hombres, no obstante cada cultura y, dentro de esta, cada individuo, se adhiere a él de una forma u otra. Es por ello que el patrimonio no se define por la uniformidad, sino por la diversidad.

Desde un punto de vista antropológico se configura como un sistema de relaciones y significados que se apoya en las estructuras culturales, esquemas que, en palabras de Geertz (2003, pp. 44-45), suministran programas para instituir los procesos sociales y psicológicos que modelan la conducta; sólo porque la conducta humana está tan débilmente determinada por fuentes intrínsecas de información, las fuentes extrínsecas son tan vitales. Se trata de un sistema de relaciones estratificadas que definimos a continuación:

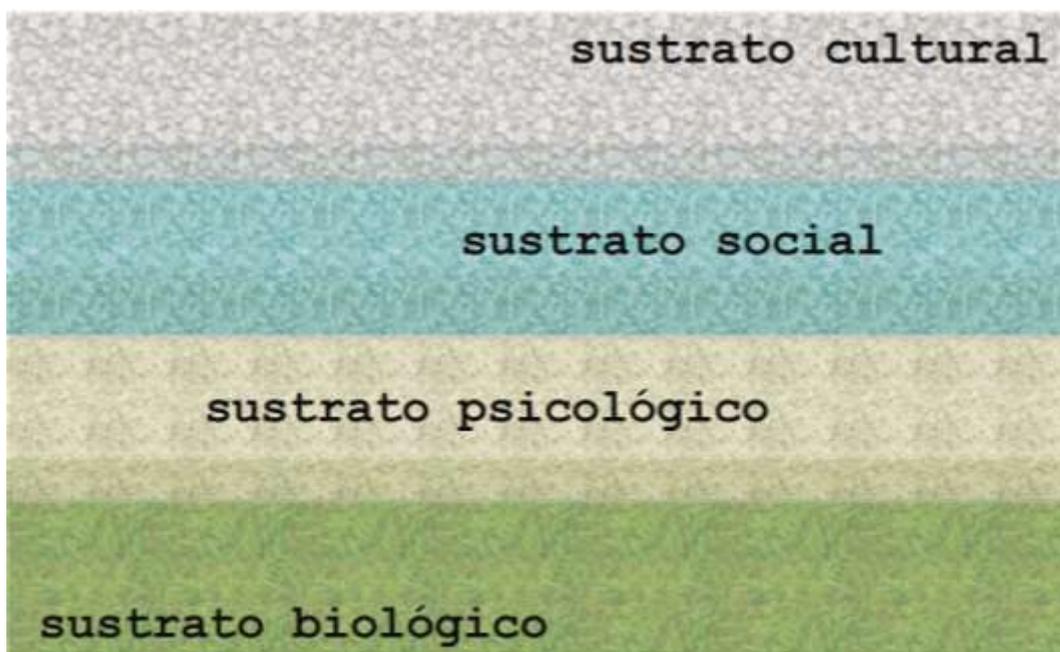


Gráfico 13. Relaciones estratigráficas básicas.

El hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extra genéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta. (...) La concepción de la cultura desde el punto de vista de los "mecanismos de control" comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, de que su lugar natural es el patio de la casa, la plaza del mercado y la plaza de la ciudad. El pensar no consiste en "sucesos que ocurren en la cabeza" (aunque sucesos en la cabeza y en otras partes son necesarios para que sea posible pensar) sino en un tráfico de lo que G. H. Mead y otros llamaron símbolos significativos —en su mayor parte palabras, pero también gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, artificios mecánicos, como relojes u objetos naturales como joyas— cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia. En el caso de cualquier individuo particular esos símbolos ya le están dados en gran medida. Ya los encuentran corrientemente en la comunidad en que nació y esos símbolos continúan existiendo, con algunos agregados, sustracciones y alteraciones parciales a las que él puede

haber contribuido o no, después de su muerte. (Geertz, 2003, pp. 51-52).

Los procesos de pensamiento, como hemos visto, son los mismos en condiciones de normalidad, es decir, la secuencia que proponemos en los procesos de patrimonialización sigue el mismo funcionamiento y esquema en todos los individuos, dentro de la complejidad de la diversidad que los caracteriza. Se trata de una secuencia transferible de procesos o sustancias que operan en la construcción del patrimonio.

Cualquier piedra, planta u objeto recogido con ilusión, o cualquier construcción personal guardada con afecto pueden remitir a un patrimonio individual o de grupo (...). Enseñar a apreciar el patrimonio significa enseñar a estimar esos objetos, recuerdos, melodías, colores y sabores que son significativos para nosotros y que queremos conservar para el futuro (...) unas vacaciones, una fiesta que nos emocionó, que nos ayudó a construir nuestro yo, que nos ayudó a ser como queremos ser. (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, pp. 21-22).

Denominamos el patrimonio existente en el individuo, ese andamiaje ya cimentado, la experiencia patrimonial cultural, algo así como los conocimientos previos identitarios. Toda experiencia es aprendizaje, y todo aprendizaje construido sólidamente genera una estructura donde construir los nuevos conocimientos y patrimonios. Esta experiencia patrimonial cultural se fragua a lo largo de la vida en distintos niveles:

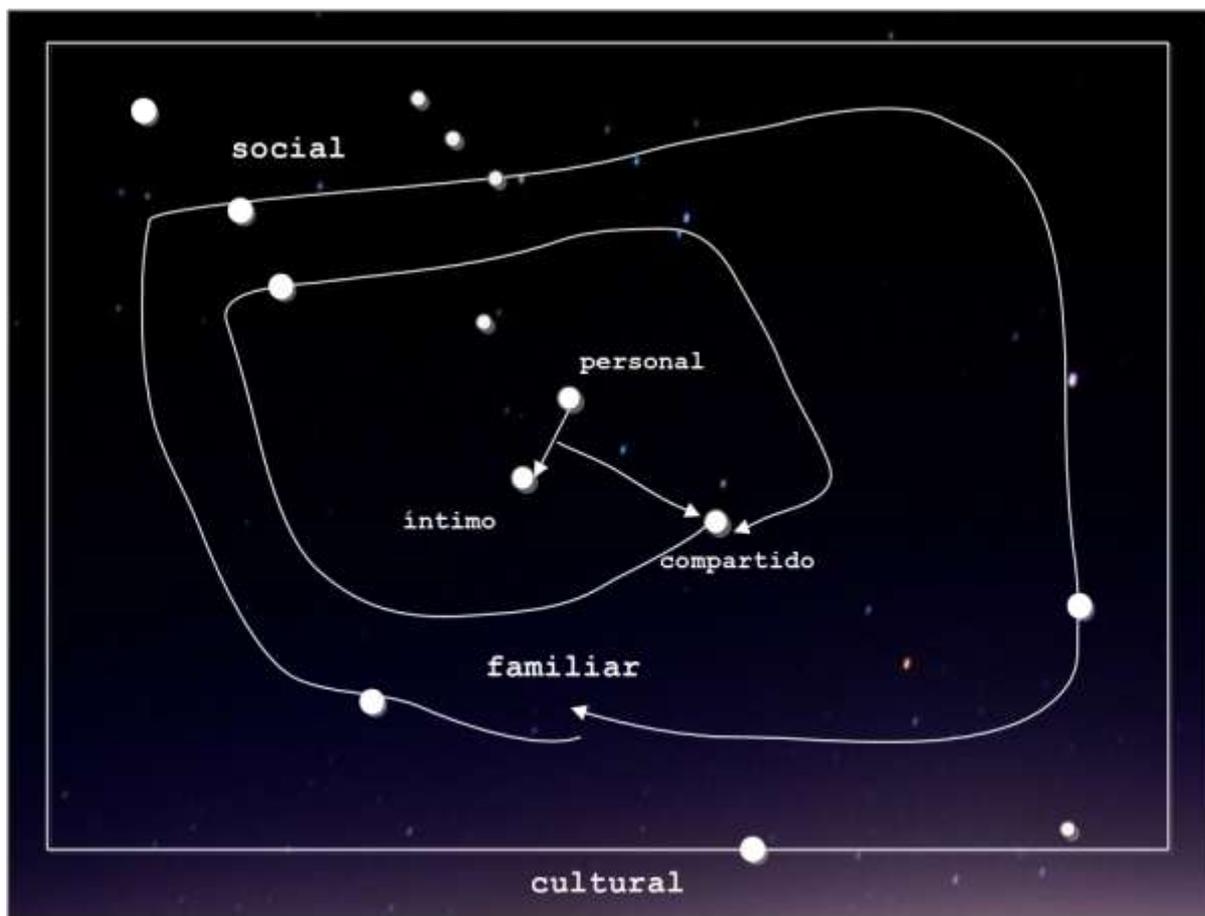


Gráfico 14. Mapa de tipologías y escalas de patrimonio en la experiencia patrimonial cultural, o constelaciones patrimoniales.

El primero de ellos, en un orden creciente del individuo hacia el contexto y en una relación de mutua dependencia (dado que unos patrimonios contienen otros) es el que denominamos patrimonio íntimo. Su valor patrimonial se asienta en la carga identitaria que recoge. En palabras de Kant, si el hombre fuera solo sensibilidad, sus acciones estarían determinadas por impulsos; si fuera únicamente racionalidad, serían determinadas por la razón. Pero el hombre es al mismo tiempo sensibilidad y razón. Y en esta posibilidad de elección consiste la libertad que hace de él un ser moral. Retomamos estas palabras porque consideramos ese equilibrio entre sensibilidad y razón como la fuerza generadora del patrimonio íntimo, el legado vulnerable que se construye sobre las potencialidades que posee el individuo, sobre el sustrato biológico, las pequeñas cosas que le acompañan en su pensamiento más privado y que le dotan de individualidad frente a lo social.

Es este un patrimonio construido de forma individual, cuyo resultado reafirma las bases identitarias que distinguen a los individuos, considerados en su forma más autónoma. Se trata de elementos que activan procesos de recuerdo; una canción, el primer recuerdo, un perfume, el propio nombre.

En el siguiente peldaño situamos el patrimonio personal. Se distingue del íntimo en la medida en que éste se construye en contacto con el otro, aunque su pertenencia sigue siendo individual, perfilando aún más la identidad como sujeto. Este tipo de patrimonio puede configurarse como herencia y como construcción abierta más allá de lo íntimo.

Ampliando el campo de visión definimos el patrimonio compartido; éste se refiere a aquellos bienes materiales o inmateriales que se disfrutan en contacto con el otro y que se construyen de este modo. Las experiencias compartidas, los lugares y tradiciones son ejemplos de aquellos elementos patrimonializados que son propiedad, ya sea física o inmaterial, de más de una persona.

Damos un paso más en la apertura para definir el patrimonio familiar. La familia se configura como el grupo social reducido más próximo al individuo, que lo dota de identidad y lo inserta en un sistema social complejo. Se trata de una construcción natural básica y fundamental en la sociedad, que se construye sobre vínculos fraternales directos y se define en continuo ejercicio de patrimonialización. Su existencia determina la supervivencia y resulta primordial para la construcción de patrimonios compartidos, personales e íntimos para cada individuo. Su no existencia genera un estado de no pertenencia.

En el siguiente escalón, y conteniendo a todos los anteriores, encontramos el patrimonio social. La sociedad no es una construcción exclusivamente humana, está presente en comunidades animales. No obstante, la construcción de la sociedad humana va más allá del vínculo biológico, temporal y espacial, para configurarse en base al contacto, la comunicación y las experiencias. Es fundamental para la transmisión de aprendizajes, conocimientos, comportamientos y costumbres, por lo que en el ámbito patrimonial adquiere un valor primordial. Su resultado es aquello que denominamos cultura, definida por los patrimonios que contiene (familiares, compartidos, personales e íntimos) y que determina los mismos en un proceso de constante construcción. Es por ello que consideramos toda construcción patrimonial, sea de la intensidad que sea, cultural. Comprender el patrimonio desligado de esta realidad contenedora resulta sino complicado, imposible, puesto que nuestro propio modo de comprender y definir la cultura y el patrimonio es cultural en sí mismo.

Las consecuencias que derivan de lo imaginario colectivo-individual podrán ser la volatilización gratuita y festiva de las fuerzas del cuerpo, el juego con la muerte, el intercambio transitivo; cosas todas que escapan a la esfera de la economía, cosas todas que se anuncian como importantes en el devenir histórico, como superadoras del valor y del productivismo occidental. (Maffesolí, 1977, p. 203).

2.3.5 Los procesos de patrimonialización ordenados a partir de los procesos cognitivos. Claves para abordar la diversidad.

Retomando el estudio que planteamos del sujeto que aprende desde la dimensión psicológica y los estratos descritos, podemos definir la psicología como la ciencia que estudia la conducta y los procesos mentales. En el estudio de la persona que aprende desde la perspectiva de la psicología seguimos dos manuales referentes en la cuestión, *Procesos psicológicos* de Fernández, Martín y Domínguez (2004), y *Procesos psicológicos básicos, un análisis funcional*, de Pérez et als. (2005).

Esta idea de psicología aplicada al patrimonio es abordada por Calaf (2008, pp. 97-120), en referencia a la psicología cultural, que define como la gran ausencia. Siguiendo a la autora, todo proceso educativo favorece el desarrollo a través de funciones complejas. Enumera ciertas características que se producen en contextos de participación y observación del patrimonio:

- Favorecen el desarrollo general y transforman las funciones complejas.
- Cada contexto incide de forma diferente sobre el desarrollo.
- Orientan el desarrollo del niño de una forma ontológica.

Aplicar estos aspectos a un diseño educativo en espacios de patrimonio desde la perspectiva de la psicología cultural, según la autora, significa:

- Considerar las prácticas educativas en un sistema de actividad socialmente compartido por todos los miembros del grupo o comunidad.
- Que las estrategias de enseñanza estén guiadas por la coparticipación con el adulto y el niño en las tareas.

- Que el diseñador de la actividad educativa debe afrontar una triple tarea: hacer significativo el mundo de los entornos primarios, el mundo de la escuela y lo que ofrece el museo. Es decir, reconstruir contextos culturales y sistemas de actividad significativa (Calaf, 2008, pp. 102-104).

Como hemos visto, la psicología explora conceptos como percepción, atención, motivación, emoción, inteligencia, personalidad, relaciones, consciencia e inconsciente, abarcando todos los aspectos complejos del funcionamiento psíquico humano. Hasta ahora, la relación directa entre psicología y patrimonio está por descubrir. Si bien el patrimonio se ocupa de las relaciones entre bienes y personas, como hemos visto, la psicología del patrimonio estudiará esas relaciones en mayor profundidad. ¿Por qué no existe hasta ahora esa especialización dirigida hacia el patrimonio?

Adoptamos la noción de *psicología del patrimonio* para referirnos al estudio del desarrollo en el ser humano de los procesos de patrimonialización; de establecimiento de relaciones identitarias y de propiedad con bienes heredados y de la cultura contemporánea, así como el origen de esas relaciones. ¿Es el patrimonio una necesidad intrínseca al ser humano, o una necesidad creada? ¿Cuáles son sus procesos? Como hemos visto, podemos interpretarlo como resultado de la interacción entre los sustratos biológico, psicológico, social y cultural. En este sentido, la psicología del patrimonio se centra en estudiar las conductas del ser humano en relación con los vínculos afectivo-emocionales con los bienes culturales, las relaciones personas-bienes, relaciones conscientes, inconscientes, individuales y sociales sobre la base de lo biológico y determinadas por lo social y cultural, así como los procesos de generación de patrimonio desde el estudio de la conducta del ser humano. No vamos a comprender quiénes somos nosotros si no comprendemos la relación que establecemos con el mundo que nos rodea. El patrimonio, por lo tanto, será una consecuencia de nuestra interacción con el entorno.

Retomamos la interpretación del patrimonio como las relaciones que se establecen entre individuos y bienes, contemporáneos, heredados, que contribuyen a crear un sentimiento de identidad individual y social, y que se transmiten generacionalmente para comprender la educación patrimonial como guía de los procesos de patrimonialización a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. La psicología del patrimonio, por otro lado, se encargará de profundizar en el conocimiento de la conducta del ser humano en los procesos de patrimonialización, en

su relación con el entorno y el desarrollo de emociones que vinculan bienes y personas, así como la dimensión emocional del patrimonio.

Como señala Fontal (2003, pp. 30-41), el proceso es el siguiente; *conocer para comprender; comprender para respetar; respetar para valorar; valorar para cuidar; cuidar para disfrutar; disfrutar para transmitir*. Sobre ello, damos un paso más hacia la concreción de este proceso desde nuestra perspectiva, sin perder de vista la estructura fundamental que propone la autora. Entender cómo conocemos, y por lo tanto, cómo comprendemos, respetamos, valoramos, es decir, entender cómo y por qué nos relacionamos con los bienes y generamos patrimonio. En este sentido interpretamos cada proceso no como compartimento estanco, sino como eje que se suma al proceso anterior, accionando el siguiente anclaje.

Nacemos con una serie de capacidades heredadas a través de los genes, y a lo largo de la vida aprendemos a través de las experiencias. De la interacción de esta herencia genética y los aprendizajes que desarrollamos, surge y se desarrolla la capacidad de adaptarnos al ambiente. Arnheim, representante de la psicología de la Gestalt, defiende que la percepción es un hecho cognitivo, entendiendo por cognitivo toda operación mental resultante de la recepción, almacenamiento y procesamiento de información: percepción sensorial, memoria, pensamiento y aprendizaje.

El ser humano es el único ser vivo con potencial creativo. Pero ¿por qué el ser humano crea cultura? Algunos investigadores han buscado respuestas en el terreno de la simbología, como es el caso de Gardner o Rodríguez (2005, p. 62); el hombre es un ser simbólico que se comunica a través de lenguajes verbales y no verbales. La naturaleza del símbolo, según el autor, es evocar; a través de símbolos el hombre está en condiciones de poseer mentalmente las cosas. Pero ésta es tarea de la filosofía. La psicología se centra en el estudio de los sistemas y procesos. Esos procesos psicológicos se definen como básicos y determinan los procesos de patrimonialización:

- Percepción
- Emoción
- Atención
- Memoria
- Aprendizaje

Ninguno de estos procesos tiene lugar de forma aislada, sino que se relacionan e interactúan entre sí, dando lugar a tres principales procesos generales: la inteligencia, la personalidad y la desviación de la normalidad. Efectuamos una revisión para situarnos, de manera global, en estos procesos.

2.3.5.1 La emoción, punto de partida de la educación patrimonial.

El ser humano dispone de una serie de capacidades que le ayudan a desenvolverse, ejecutar actividades, seleccionar información. Estas capacidades que explican nuestro comportamiento y lo determinan son los procesos psicológicos básicos. Determinan la conducta, que es procesual y relacional.

Las emociones son procesos psicológicos adaptativos. Alteran al resto de procesos cargando de afecto la percepción, dirigiendo la atención y activando la memoria. Tienen una función, por ello son útiles y adaptativas. Sus principales funciones son (Fernández, Martín y Domínguez, 2001, p. 98):

- Función adaptativa: prepara al organismo para que ejecute eficazmente una conducta exigida por el ambiente.
- Función social: es la expresión verbal y no verbal de las emociones. Permitiendo a las demás personas predecir comportamientos, facilitando la conducta social.
- Función motivacional: una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada y dirigirla hacia un objetivo. La conducta motivada produce una reacción emocional y la emoción facilita la aparición de un reajuste conductual.

Entendemos la emoción como un estado de ánimo resultante de las impresiones de los sentidos, los recuerdos, procesos desencadenados por valoraciones cognitivas que producen una alteración en la activación del organismo. Este proceso emocional queda sintetizado en el siguiente gráfico:

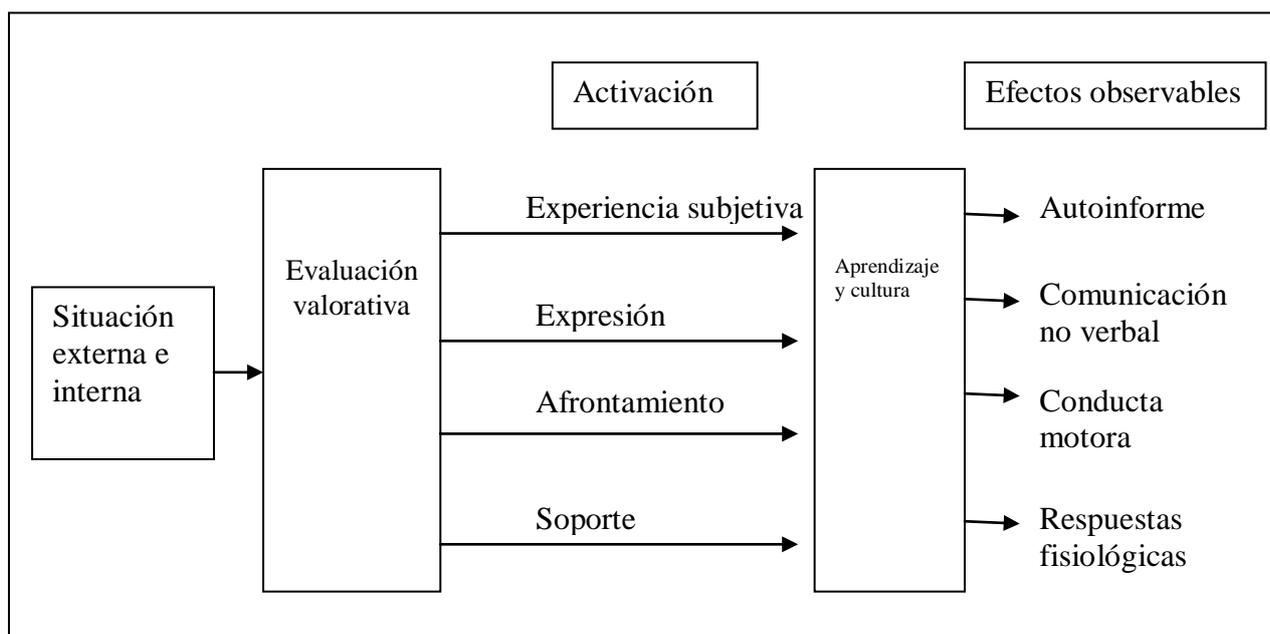


Gráfico 15. Representación del proceso emocional. Fuente: Fernández, Martín y Domínguez, (2001, p. 298).

2.3.5.2 La percepción.

La percepción es el primer peldaño en el procesamiento y también el último. Nuestros sistemas sensoriales se comportan como ventanas a nuestro interior y al exterior. Estos sistemas reciben información y la transmiten al sistema nervioso central, para dar paso a cuatro funciones: la percepción, el control del movimiento, la regulación de los órganos internos y el mantenimiento de la activación. Percibir consiste en la elaboración subjetiva de la información sensorial. Percibimos a través de los cinco sentidos.

La percepción es una función mental. En su noción etimológica, es la captura mediante los sentidos. Por lo tanto, los sentidos y la percepción están estrechamente vinculados. El término hace referencia a la interpretación de sensaciones a las que se les atribuye significados y orden, en base a la experiencia. Es decir, compromete no sólo los sentidos para recibir estímulos, sino también el conocimiento que se tiene del mundo para interpretarla. Por ello, la percepción es única y diferente para cada individuo.

En este sentido, ¿mediante qué procesos se transforma la energía recibida por los receptores sensoriales en información, experiencia y conocimiento del mundo? En la percepción existen tres aspectos comunes a todos los sentidos: la existencia de

un estímulo físico, un conjunto de eventos por los que el estímulo se traduce en un mensaje de impulsos nerviosos y una respuesta al mensaje.

2.3.5.3 La atención.

A lo largo de la historia la búsqueda de una definición de atención ha sido constante, comprendiéndola como un estado de concentración, como una capacidad de procesar estímulos. Se trata de una capacidad limitada que se dirige a controlar y orientar la actividad consciente del organismo hacia un objetivo determinado (Tudela, 1992, pp. 137-138). Este proceso psicológico permite centrarnos en el análisis de una parte de la información que recibimos a través de los sentidos.

Esta capacidad nos permite, por tanto, seleccionar información y reducir los tiempos de respuesta ante eventos no esperados. Su funcionamiento está determinado por el objetivo que dirige la actividad. Cuando prestamos atención a la tarea, la realizamos de forma organizada y eficaz, por ello los psicólogos miden y establecen diversos estadios de alerta, aunque esta no es la cuestión que nos ocupa.

La atención se caracteriza por diversos aspectos que conviene señalar:

- Tenemos control sobre la atención; esto significa que decidimos prestar atención a unos estímulos y no a otros. No obstante, en ocasiones son los estímulos los que guían nuestra atención. Las características visuales más potentes son las físicas: el color, la intensidad, lo inesperado y abrupto, la novedad y la relevancia.
- Los procesos cognitivos de orden superior, como son la motivación y las expectativas, son factores que influyen en nuestra atención selectiva.
- Favorece el procesamiento de la información del estímulo. Por ello podemos responder con más rapidez y más precisión.

La conducta de la atención puede ser medida de forma directa o indirecta. Al presentar un estímulo repetidas veces, cuanto mayor sea su intensidad, incrementamos la atención; nos encontramos ante el proceso de *sensibilización*. Como señalan Pérez et als. (2005, p. 70) la sensibilización responde a la generalización, es decir, si un sujeto se sensibiliza, su reactividad aumentará para una gran variedad de estímulos. Cuanto más natural sea el estímulo, mayores probabilidades de sensibilización.

El opuesto a la sensibilización es la habituación, es decir, la exposición repetida ante determinados estímulos provoca una disminución de la atención hacia esos estímulos. Todo ello ayuda a canalizar la conducta, respondiendo sólo a algunos de los estímulos que se nos presentan a diario. Nuestros recursos atencionales no son ilimitados, nuestra atención tiene limitaciones y, por ello, se distribuye entre las tareas que realizamos. Fernández, Martín y Domínguez (2001, p. 301) abordan los dos extremos del procesamiento de la atención; el procesamiento automático y el procesamiento controlado. Los procesos automáticos están libres de demandas atencionales, y son, por ejemplo, hechos automatizados como el caminar. De este modo, las tareas automatizadas se realizan con mayor facilidad y menor esfuerzo.

Los procesos controlados necesitan de un mayor esfuerzo y control sobre la conducta. Se trata de tareas conscientes donde se requiere control atencional cuando la tarea es compleja o nueva, no así cuando se trata de una tarea rutinaria. Como resultado se produce un aprendizaje y almacenamiento de información nueva en la memoria.

2.3.5.4 El aprendizaje.

El aprendizaje es otro de los procesos psicológicos básicos del ser humano. Nos ayuda a desarrollar conductas adaptativas para vivir y sobrevivir en el mundo que nos rodea. Definir este concepto de forma precisa es una tarea complicada. Asumimos este término como un cambio relativamente permanente de los mecanismos de la conducta, como resultado de la experiencia con los acontecimientos del medio.

A partir de cambios en la ejecución, se pueden inferir cambios en los mecanismos de la conducta, es decir, el aprendizaje. Existen otros aspectos que provocan cambios en la conducta más allá del aprendizaje, como el desarrollo madurativo, por ejemplo. Por eso se debe ser cuidadoso a la hora de establecer conexiones entre los cambios y el aprendizaje.

A continuación recogemos algunos de los aspectos determinantes:

- La aparición de aprendizaje depende del nivel madurativo del sujeto y su historia evolutiva.
- El aprendizaje procede de la experiencia.

- La conducta resultante del aprendizaje requiere de adiestramiento, es decir, no es instintiva.
- Influye en el potencial para la conducta adaptativa posterior.
- Implica un cambio en el estado mental.

En torno al aprendizaje se desarrollan diversas teorías, como el condicionamiento clásico de Pavlov, el mecanismo más sencillo por el que aprendemos a dar respuestas nuevas y a relacionar estímulos. El condicionamiento operante de Thorndike, por otro lado, se refiere al aprendizaje de la respuesta, es decir, circunstancias en las que el resultado depende de la conducta del organismo. Éstas son las dos formas básicas de aprendizaje.

2.3.5.5 La memoria.

La memoria se estudia desde hace siglos vinculada a la filosofía, aunque no es hasta finales del siglo XIX cuando se aborda en profundidad. La memoria humana posee una estructura precisa y una organización determinada para facilitar la retención y recuperación de unidades informativas.

Los recuerdos están en algún lugar de nuestro cerebro y mediante el recuerdo los retomamos y traemos al presente. Somos estimulados por ellos en el momento presente. Para abordar este proceso psicológico hemos de señalar que nos basamos en los estudios que inicia, en 1885, Hermann Ebbinghaus, puesto que suponen la base en la comprensión del funcionamiento de la memoria y el recuerdo. Sus estudios proporcionan una herramienta muy valiosa en el estudio experimental de la memoria, los procesos de retención y olvido. Más adelante, con la aparición de la psicología cognitiva se avanza hacia la teoría de procesamiento de la información. Desde este enfoque se entiende la memoria como un sistema formado por tres grandes almacenes: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

Broadbent sugirió por primera vez en 1958 un sistema de almacenamiento sensorial en los estadios iniciales del procesamiento de la información. Gracias a este almacén, la información que percibimos a través de los sentidos es accesible aún cuando ha desaparecido el estímulo. La memoria a corto plazo es la estructura de la memoria donde se transfiere la información de los almacenes sensoriales. Aquella información que se codifica de forma más elaborada, gana en perdurabilidad y se

transfiere a la memoria a corto plazo. Desde este estadio, la información puede ser trasvasada a un sistema de registro permanente, la memoria a largo plazo. Son dos sistemas independientes pero muy relacionados.

La capacidad de la memoria a corto plazo es limitada. La información que aquí se almacena requiere de un procesamiento consciente. Su persistencia temporal es limitada, en torno a 15-30 segundos. Cuanto mayor tiempo permanece un elemento en este almacén, mayor es la probabilidad de que sea transferido a la memoria a largo plazo. Esta última tiene una capacidad de almacenamiento ilimitada y permanente. El proceso de control que hace posible que la información pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo es la repetición, dotando a la información de una carga semántica, es decir, modificándola.

Existen diversos niveles de codificación y procesamiento de la información, siguiendo a Fernández, Martín y Domínguez (2001, p. 299):

- Continuum de procesamiento: los procesos de memoria se distribuyen a lo largo de un continuo que va desde un procesamiento superficial basado en las características físicas del estímulo hasta uno más profundo, centrado en el análisis de sus propiedades semánticas.
- Niveles de procesamiento y duración de la huella mnésica: existe una relación directa entre el nivel de procesamiento y la perdurabilidad del recuerdo. La codificación más profunda, la semántica, genera huellas de memoria más fuertes y duraderas.
- Intervalo temporal y nivel de procesamiento: cuanto más profundo sea el nivel de codificación de la información, más tiempo requiere su procesamiento.
- Procesos de recuperación: accedemos a la información almacenada a través del recuerdo, la capacidad para recuperar de forma espontánea una información previamente aprendida. Existen diversas técnicas, como el recuerdo libre, el recuerdo serial, el recuerdo señalado, etc. Por otro lado el reconocimiento, la capacidad para discriminar la información recibida previamente.
- Procesos de olvido: se concibe como un fallo de accesibilidad a la información. Los códigos siguen almacenados en la memoria pero no pueden ser recuperados. Existen diversas teorías al respecto, como la teoría del desuso, la interferencia, entre otras.

2.3.5.6 El reajuste.

Definimos, por último, el reajuste de la conducta como la etapa final de la secuencia que describimos. Se trata del resultado o efecto de la cadena de procesos propuesta, que presupone una conducta previa a su accionamiento. Es decir, la percepción de los estímulos no se lleva a cabo sobre el vacío ni de manera autónoma, sino que se apoya en las experiencias previas del individuo y sobre la base de su cultura, que determina todo este proceso. Esas experiencias ya adquiridas modulan y producen una tipología de conductas que permiten a la persona su ajuste y supervivencia en el medio. Por lo tanto, sobre esa conducta inicial, se activa el proceso de percepción sensorial, moviendo el engranaje de la emoción, y provocando el efecto en cadena descrito.

Como resultado necesario del aprendizaje y la memoria en la patrimonialización, la conducta, que se apoya en los aprendizajes, se ve necesariamente alterada. Al modificar el esquema preexistente, su arquitectura cambia. Las conductas resultantes de la patrimonialización se definen como sensibilización, valoración, respeto, cuidado, disfrute, etc. Estas conductas han sido abordadas por autores referentes en el ámbito de la educación patrimonial, como Fontal (2003, p. 206), quien define la sensibilización como un estado deseable que implica formas de comportamiento y actitudes que son favorables para la relación con el patrimonio.

De este modo, señala que para sensibilizar han de producirse los siguientes comportamientos y actitudes específicas:

1. Apertura a la ampliación del conocimiento acerca del patrimonio cultural del pasado y del presente.
2. Disponibilidad hacia la comprensión de las claves que permiten interpretar el patrimonio cultural.
3. Actitud de respeto hacia las realidades patrimoniales propias y ajenas.
4. Valoración de los elementos patrimoniales propios y ajenos.
5. Tendencia a la protección de los elementos patrimoniales propios y al cuidado de los ajenos.
6. Disponibilidad al disfrute del patrimonio cultural.

7. Reconocimiento de la importancia de la transmisión del patrimonio cultural. (Fontal, 2003, pp. 206-207).

En definitiva, una forma de comprender el proceso de relación entre individuos y personas desde la perspectiva de la psicología cultural y los cambios cognitivos que el aprendizaje provoca.

**CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN Y LA NORMATIVA EN MATERIA
DE ACCESIBILIDAD, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO EN LOS ÁMBITOS
AUTONÓMICO, NACIONAL E INTERNACIONAL**

Resulta apropiado acudir a los marcos legislativo y normativo en torno a los tres ámbitos de referencia que enmarcan nuestra investigación: la accesibilidad/diversidad, la educación y el patrimonio en sus tres niveles de concreción: autonómico, nacional e internacional, para conocer cómo se recoge el tratamiento educativo del patrimonio. Para ello, abordamos primero las leyes y normativas autonómicas de patrimonio, centrando la búsqueda en aquellos términos relacionados con la educación⁸, para después ampliar el radio a los ámbitos nacional e internacional. El objetivo es localizar y analizar las relaciones del patrimonio y la didáctica, para conocer de qué manera se recogen estos aspectos, detectando las presencias y ausencias.

A lo largo del presente capítulo tomamos como referente los análisis realizados en el marco del informe del Instituto del Patrimonio Cultural de España, elaborado por Fontal, Pérez y Marín (2013): *Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*.

3.1 Educación inclusiva: estado de la cuestión

A lo largo de este apartado abordamos las leyes y normativas que regulan la accesibilidad relacionada con los bienes patrimoniales, tanto a escala internacional como nacional y autonómica, a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI.

3.1.1 La perspectiva internacional.

La *Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural, y Natural* de la UNESCO se aprueba en París en 1972, considerando la amenaza de destrucción que sufre el patrimonio cultural y natural, la necesidad de protección, la importancia que tiene para todos los pueblos del mundo y su interés excepcional. La búsqueda de términos clave en torno a la educación y la accesibilidad ofrece pocos resultados. En referencia a programas educativos, el artículo VI establece que los estados partes por todos los medios apropiados y sobre todo mediante programas de

⁸ Analizamos los resultados de las búsquedas de raíces terminológicas vinculadas con lo educativo: educa (educación, educativo, educando,...), pedag (pedagógico, pedagogía,...), didac (didáctico, didáctica,...), ense (enseñanza, enseñar,...).

educación y de información, hacen todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural. Se hace referencia a la diversidad del mismo. En cuanto a términos relacionados con la accesibilidad y la discapacidad no se encuentran coincidencias en este sentido.

3.1.2 La educación inclusiva en España.

La *Estrategia Regional de Accesibilidad de Castilla y León 2004/2008*⁹ supone el punto de referencia para coordinar las iniciativas en materia de accesibilidad desde las administraciones públicas y desde las entidades privadas responsables de la participación activa de todos en la comunidad, así como para facilitar el disfrute pleno de los recursos.

Como se recoge en las actas de las *Jornadas de accesibilidad universal al patrimonio*¹⁰, los ámbitos de actuación de dicha estrategia son la educación, la cultura, el ocio y el turismo, donde se incluye la accesibilidad al patrimonio cultural. Castilla y León es una región rica tanto en patrimonio histórico y monumental como medioambiental, lo que exige compatibilizar la conservación de estas riquezas con la mejora del acceso al mismo.

En este documento se reconoce que:

Las actividades culturales, de ocio y de turismo son un motor de desarrollo de la sociedad castellano leonesa, y, en general, suponen un factor social de integración de las personas mayores y de las personas con discapacidad, constituyéndose así en un elemento clave de la Estrategia de accesibilidad. (Concejalía de Accesibilidad de Ávila, 2008).

Es importante resaltar la *Carta de monumentos para todos*, proyecto que busca la normalización de los criterios de accesibilidad a los bienes culturales, además de permitir intercambios de información sobre las prácticas en esta materia, así como el análisis de la accesibilidad universal al patrimonio cultural y las acciones y medidas que se realicen.

Si acudimos a las leyes de patrimonio de las Comunidades Autónomas y analizamos las referencias a la accesibilidad, las alusiones que encontramos giran en

⁹ Acuerdo 39/2004.

¹⁰ Concejalía de accesibilidad, Ávila (26-28 noviembre 2008).

torno al acceso a la cultura, museos, archivos, bibliotecas, para todas las personas, adoptando, dentro de lo posible, las medidas que sean precisas. Se dedica un artículo expresamente al derecho de acceso en diversas leyes españolas, como la *Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía*¹¹, la *Ley Foral de Navarra*¹², el artículo 70 de derecho de visita y accesibilidad de la *Ley de Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de la Rioja* y el artículo 30 relativo al acceso a los bienes culturales de interés nacional de la *Ley de Patrimonio Cultural de Cataluña*¹³, entre otros.

La *Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español* tiene como objetivo último la búsqueda del acceso a los bienes que constituyen nuestro patrimonio Histórico. Queremos señalar los siguientes artículos por referirse expresamente al acceso al patrimonio:

- Artículo 2. Garantizar la conservación del Patrimonio Histórico Español, así como fomentar y tutelar el acceso de todos los ciudadanos a los bienes comprendidos en él.
- Artículo 62. La Administración del Estado garantizará el acceso de todos los ciudadanos españoles a los Archivos, Bibliotecas y Museos de titularidad Estatal.

Por otra parte, cabe destacar la *Ley 2/1999 de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura*, cuyo artículo 32 especifica que, en los proyectos de intervención en inmuebles declarados Bien de Interés Cultural que estén destinados a un uso público, se tendrá en cuenta la accesibilidad a los mismos a su entorno y se habilitarán las ayudas técnicas para facilitar la utilización a todas las personas, especialmente a aquellas con limitación física o sensorial permanente o transitoria. Esta referencia a la discapacidad también la encontramos en la *Ley Foral de Navarra*: “personas con algún tipo de disminución funcional, física o psíquica”, y en la *Ley de Patrimonio de la Rioja*: “se procurará su utilización a todas las personas, especialmente a aquellas con movilidad reducida o con cualquier limitación física o sensorial de manera permanente o transitoria”.

Queremos destacar el *Plan PAHIS (2004-2012)*, del Patrimonio Histórico de Castilla y León, como desarrollo de la *Ley 12/2002 de Patrimonio Cultural* de esta comunidad. Los objetivos de este plan son la protección, la conservación, el conocimiento y la difusión del patrimonio histórico de Castilla y León. Uno de los

¹¹ Ley 14/2007 de Patrimonio Histórico de Andalucía.

¹² Ley Foral 14/2005 del Patrimonio Cultural de Navarra.

¹³ Ley 9/1993 Patrimonio cultural de Cataluña.

objetivos del plan es facilitar el acceso y la visita de los ciudadanos a los bienes integrantes del patrimonio histórico de Castilla y León y el acceso a la información en torno al mismo.

No podemos olvidar el vigente *Plan Nacional de acción para la inclusión social 2013-2016*, en el que participan 16 museos nacionales con el objetivo de generar museos para todos, abiertos e inclusivos. En él se subraya la importancia de la educación como factor de integración y cohesión social y se señalan las vías de actuación necesarias: garantizar los recursos necesarios, impulsar la creación de planes de atención a la diversidad, entre muchas otras estrategias de acción.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* en cuanto a la accesibilidad aplicada al patrimonio, hace referencia al acceso y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Entre los objetivos de la educación primaria cabe destacar “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”.

En dicha ley se pone énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos a partir del principio de inclusión para garantizar el desarrollo de todos, la equidad y la cohesión social. El artículo 110 se ocupa de la accesibilidad, de acuerdo al cumplimiento de la *Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades*, para garantizar una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos. Se trata de que los centros educativos asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones. Así la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión, considerando la atención a la diversidad y el acceso a todo el alumnado en la elaboración de las propuestas pedagógicas.

En el *Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil*¹⁴, se habla de la diversidad en el artículo 8 de *Atención a la diversidad*: la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

¹⁴ REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

En el *Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria*¹⁵ se dedica el artículo 13 a la *Atención a la diversidad*, en referencia a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales para el logro del el máximo desarrollo posible de las competencias básicas. Queremos destacar los siguientes apartados del decreto por hacer referencia a la superación de la diferencia en el respeto a la diversidad:

- En los criterios de evaluación se especifica: valorar la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.
- En la Educación Secundaria Obligatoria¹⁶ se hace referencia de nuevo a la educación común y la atención a la diversidad del alumnado, en sus principios generales.
- En el artículo 12, dedicado a la atención a la diversidad, se especifica que se deben tomar las medidas de atención para responder a las necesidades educativas para atender a todo el alumnado.
- En materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, entre sus objetivos se señala: valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias.
- En los contenidos comunes del segundo curso, Bloque 2, Población y sociedad: estructura y diversidad, análisis y valoración relativa de las diferencias culturales.
- En la materia de Educación para la Ciudadanía, se hace referencia al diálogo y debate en la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural. Entre los objetivos de esta materia destaca: “Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural”.

¹⁵ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

¹⁶ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

En la tabla que presentamos a continuación, recogemos el análisis de la *Ley Orgánica de Educación* y los reales decretos que la desarrollan, relacionándolas con las referencias a la diversidad y el patrimonio.

LEY	REFERENCIAS A LA DIVERSIDAD		REFERENCIAS AL PATRIMONIO
<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</p>	<p>Referencias a la diversidad en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preámbulo. - Principios generales. - Principios pedagógicos. 	<p>Atender a la diversidad del alumnado y los retos que la misma genera.</p> <p>Proporcionar al alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.</p> <p>Atender a la diversidad del alumnado adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes.</p>	<p>Referencias vinculadas a actitudes de respeto, valoración, conocimiento y comprensión.</p> <p>Entre los objetivos de la educación primaria encontramos uno referido a la cultura y la diversidad: “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de las personas con discapacidad”.</p> <p>En la E.S.O., en sus objetivos destaca el artículo 23: “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”.</p>
<p>Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil</p>	<p>Artículo 8. Atención a la diversidad.</p>	<p>La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.</p>	<p>Se hace referencia a la diversidad cultural en lo relativo al conocimiento del entorno, al conocimiento de rasgos de la cultura propia y la aproximación de los niños a usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer manifestaciones culturales presentes en la sociedad y generar así actitudes de respeto y aprecio.</p>
<p>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria</p>	<p>Artículo 13. Atención a la diversidad</p> <p>Criterios de evaluación.</p>	<p>Recoge medidas como: contemplar la diversidad, búsqueda del máximo desarrollo, establecer las medidas oportunas, adaptaciones curriculares, atención específica en lo referido a altas y bajas capacidades.</p> <p>Valorar la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.</p>	<p>En la competencia cultural y artística, relacionado con verbos como: conocer, comprender, apreciar, valorar, actitud abierta, crítica y respetuosa.</p>

<p>Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>Artículo 12 “Dedicado a la Atención a la diversidad”.</p> <p>Materia de Geografía, Ciencias sociales e Historia.</p> <p>Los contenidos comunes del segundo curso, Bloque 2, Población y sociedad: estructura y diversidad.</p> <p>Educación para la ciudadanía.</p>	<p>Se recogen: principios de educación común y atención a la diversidad; responder a las necesidades educativas, medidas de atención a la diversidad, acceso al currículo, adaptaciones buscando el máximo desarrollo.</p> <p>Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias.</p> <p>Se recogen las medidas relativas a las diferencias culturales.</p> <p>Respeto a la diversidad personal, cultural.</p> <p>Objetivo Ed. para la ciudadanía: Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.</p>	<p>El patrimonio se contempla en las materias; Lengua Castellana y Literatura, Música, Historia y cultura de las Religiones, Biología y Geología, Geografía e Historia, Ciencias Sociales, Educación para la ciudadanía, Educación Física, Educación Plástica y Visual.</p>
---	--	---	---

Tabla 2. Análisis de la Ley Orgánica de Educación y los Reales Decretos que la desarrollan.

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), se propone como reforma de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), apoyándose en las reformas y estándares de los países con sistemas educativos de mayor calidad, en los que las reformas son una constante. Esta ley surge ante la necesidad de ofrecer respuestas a problemas en el sistema educativo español, tratando de generar un marco estable para lograr una educación basada en la equidad y la calidad.

La LOMCE sitúa al alumnado como centro de la educación: todos los alumnos serán objeto de atención y de búsqueda de desarrollo del talento. Se apoya en el reconocimiento de la diversidad de los alumnos en sus habilidades y expectativas. Contempla programas específicos para los estudiantes con problemas de rendimiento. Se compromete, además, con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

Alude en el preámbulo a la integración social y a la inclusión como garantía de la igualdad de oportunidades. Subraya la educación personalizada y universal, situando la educación como elemento determinante de la equidad y del bienestar social, situando la calidad como elemento constituyente del derecho a la educación.

Recoge en sus planteamientos la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, como clave para la inclusión de las personas con discapacidad, a quienes habrá que garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad. Adopta la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, como marco orientador y de referencia.

Contempla, en el artículo 79, la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, que se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Queremos destacar, teniendo en cuenta las búsquedas efectuadas en los ámbitos nacional e internacional, la ausencia de leyes y normativas específicas que regulen la accesibilidad al patrimonio. En las leyes educativas y de patrimonio estudiadas no hemos encontrado referencia al acceso de todas las personas al patrimonio, aunque si encontramos referencias a dichos conceptos por separado. Es decir, localizamos referencias a la necesidad de protegerlo, al respeto de la diversidad cultural y la diversidad humana, a la inclusión y el derecho a la educación, etc.

Es importante tener en cuenta lo señalado respecto a la *Convención para la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural* de 1972, donde se aborda la educación enfocada a la enseñanza para el respeto y aprecio del patrimonio. Destacamos este aspecto porque vincula la educación con la sensibilización y transmisión de valores para el respeto, un aspecto clave tanto para la conservación, como para el respeto hacia todas las personas en su diversidad. En relación con ello consideramos que debe estar en la base de las políticas de accesibilidad universal, en este caso al patrimonio.

3.1.2.1 El PNEyP: Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

En ese intento por extender y regular la educación patrimonial para todos, el Instituto de Patrimonio Cultural de España elabora, desde los años 80, los planes nacionales de patrimonio cultural, medio y herramienta de gestión de los bienes culturales bajo una política de colaboración entre las administraciones públicas y las entidades privadas, para su protección, investigación, conservación, documentación, difusión y promoción. Recientemente somete sus planes nacionales a una revisión, donde la educación se configura como eje fundamental en el recientemente creado *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (PNEyP), con la finalidad de que el plan sea una herramienta útil en el ejercicio del acceso a la cultura y el respeto a la diversidad cultural.

En el texto que desarrolla dicho plan se señala que educación y patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales. Apoyándose en los textos e investigaciones de autores referentes en el ámbito nacional, señalan que solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora, es por ello que las administraciones públicas e instituciones garantes de la salvaguarda del patrimonio cultural desarrollan programas, actividades e investigaciones para la protección de los bienes culturales.

El PNEyP establece entre sus objetivos uno específicamente orientado a la investigación continua y seguimiento de la educación patrimonial en el ámbito nacional, de cara a cumplir el objetivo general de "convertirse en herramienta eficaz de coordinación entre las administraciones e instituciones gestoras de programas educativos relacionadas con la transmisión del patrimonio cultural" (Domingo, Fontal y

Ballesteros, 2013, p. 7). Esta línea de investigación se asigna, explícitamente, al OEPE¹⁷:

El Plan Nacional se convertirá, mediante la habilitación de recursos económicos procedentes de la cofinanciación privada y pública (administraciones estatal, autonómica y local), en plataforma de desarrollo de programas y proyectos de investigación. La investigación continua y el seguimiento de las acciones y líneas proyectuales desarrolladas en la materia de educación patrimonial, tanto en el ámbito nacional como en el internacional; esta línea de investigación se realizará desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España, favoreciendo la consolidación del mismo. (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013, p. 7).

El plan, siguiendo con el texto, está fijado para ser desarrollado durante diez años, en torno a los objetivos siguientes:

- Favorecer la investigación en educación patrimonial.
- Fomentar la innovación en didáctica del patrimonio cultural.
- Potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores.
- Impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales.

Atendiendo al creciente interés por la educación patrimonial y la consideración sobre la necesidad de trabajar en este ámbito, trata de proporcionar los instrumentos para que los ámbitos de educación formal, no formal e informal puedan trabajar en la misma línea, unificando criterios y coordinando actuaciones, desde el reconocimiento de la diversidad de públicos.

Además, se centra la atención en los aspectos psicopedagógicos relativos a la educación en el ámbito patrimonial, fomentando la formación de los profesionales en este sentido, sin perder de vista la influencia de las nuevas tecnologías y las redes sociales, así como su capacidad potencial para el trabajo colaborativo y el intercambio de información.

¹⁷ Observatorio de Educación Patrimonial en España.

Por lo tanto, el plan se configura en torno a los tres ámbitos de educación mencionados: formal, no formal e informal, teniendo muy presentes las actividades que desde las escuelas se desarrollan en consonancia con los currícula educativos, buscando la implementación del patrimonio cultural en los mismos, la mejora de los materiales didácticos y el fomento de la formación de los docentes. En el caso de la educación no formal los esfuerzos se dirigen hacia el establecimiento de programas educativos de patrimonio cultural bajo diseños didácticos y la capacitación de los gestores culturales. Por último, en lo referente a la educación informal, las actuaciones se orientan al conocimiento sobre el concepto y características de los bienes culturales que se trabajen. Los objetivos específicos son:

- La definición de bases teóricas y criterios sobre la disciplina de la educación patrimonial en España.
- El fomento de la investigación en educación patrimonial.
- La incorporación de la educación patrimonial como línea de desarrollo prioritario en el marco de los planes estratégicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de las Comunidades Autónomas.
- La implementación de la normativa educativa, al objeto de favorecer la inserción curricular de contenidos relacionados con el patrimonio cultural, su preservación, valoración y disfrute público.
- La creación de instrumentos de coordinación que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del patrimonio cultural en materia de educación patrimonial.
- El fomento de la elaboración de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales.
- La integración de líneas de actuación orientadas a la didáctica de los bienes patrimoniales en las herramientas de gestión del patrimonio cultural.
- La difusión de los programas y acciones educativas relacionadas con el patrimonio cultural en todo el territorio español.
- La promoción de la cooperación española en programas y acciones internacionales de educación patrimonial, potenciando su incorporación en políticas y redes de naturaleza supranacional.

Resulta interesante destacar que, entre los criterios que promueve el plan para el desarrollo de proyectos educativos de calidad, se encuentre la contemplación de la diversidad, presente a lo largo de todo el texto que desarrolla el PNEyP, desde la justificación del mismo, donde se hace alusión a la pluralidad de públicos. Se insiste

en la necesidad de abarcar todos los públicos en la comprensión de la diversidad de todos, de manera que se establecen:

Unos criterios y una metodología eficaces en el desarrollo de líneas estratégicas orientadas a la enseñanza de los valores patrimoniales a todos los miembros de la sociedad española, (...) el PNEyP favorecerá el desarrollo de la investigación y herramientas necesarias para alcanzar este objetivo y lo hará desde los parámetros didácticos adecuados a los diferentes ámbitos educativos. (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013, p. 7).

Estos criterios son:

- Formación y especialización: la educación patrimonial, señalan, ha adquirido, tras muchos esfuerzos, la categoría de disciplina. El plan potenciará las actuaciones que se orienten hacia la mejora en la formación de los profesionales de la educación patrimonial.
- Interdisciplinariedad: son muchos los enfoques que configuran la visión plural del patrimonio cultural, puesto que son muchos los valores que es preciso potenciar hacia el patrimonio: históricos, identitarios, sociales, ideológicos, entre otros.
- Flexibilidad: en referencia a las estrategias didácticas, atendiendo a los contextos de aprendizaje y a las personas destinatarias.
- Diversidad: el patrimonio es diverso en su naturaleza y en sus cualidades, y los valores que sobre él se proyectan también son variados. El tercer componente, el humano, también es diverso. La esencia de la diversidad del patrimonio reside en la propia diversidad del ser humano.
- Participación e implicación social: como señalan, la actuación de la sociedad en relación con el patrimonio no es la fase final de un proceso educativo, sino el origen del mismo. El fin de la educación patrimonial es que los ciudadanos patrimonialicen.
- Sensibilización: requiere de atención educativa. El conocimiento y la valoración no surgen si no es a través de la educación.
- Conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para cuidar, cuidar para conservar, conservar para transmitir: siguiendo con la secuencia definida por Fontal, definen como clave esta estrategia a través de los procesos educativos.

Todo ello articulado en torno a dos programas principales: un programa de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio, y un programa de formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial.

3.2 El marco legislativo en torno a la accesibilidad aplicada al patrimonio

Queremos ofrecer en este apartado una visión panorámica de los documentos y normativas que regulan la accesibilidad en el campo de la educación y la diversidad. En el ámbito internacional recogemos una visión que abarca el avance progresivo desde mediados del siglo XX, con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*, hasta la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, publicada en 2006.

Desde la perspectiva nacional abordamos las leyes, decretos y normativas surgidas en este contexto, desde la *Constitución Española de 1978* hasta el *Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*.

3.2.1 La accesibilidad desde los marcos nacional e internacional.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París en 1948, aborda en el artículo 26 el derecho que todas las personas tienen a la educación. Además, la educación elemental y fundamental debe ser gratuita y obligatoria y tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de valores como el respeto a los derechos y las libertades fundamentales de todo ser humano. En el artículo 27 se afirma que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, (...). (Naciones Unidas, art. 27).

El *Informe Warnock* (1978), sobre las necesidades educativas especiales, es el documento en el que se inspira el modelo de educación especial español explicitado en la *Ley LISMI*¹⁸. Amplía los conceptos en torno a la educación especial y las necesidades educativas especiales. Este informe señala que:

- Ningún niño será considerado ineducable.
- Todos tienen derecho a la educación.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas especiales para acercarse al logro de estos fines.
- Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños.

Ya no existen dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial y los no deficientes que reciben educación normal (el comité consideraba que hasta uno de cada cinco niños, el 20%, podrían presentar necesidades educativas especiales en algún momento de la etapa escolar). Esto supone un nuevo concepto de necesidades educativas especiales y la adecuación del currículum general ordinario para todos. Todas sus recomendaciones sirven de referencia en la planificación y normativización de recursos especiales en España y otros países, tanto en los nuevos planteamientos del currículum como en la reforma del sistema educativo.

Cabe mencionar otras acciones clave como el *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad*, de la Organización de las Naciones Unidas, aprobado en 1982. Las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (1993), suponen el reconocimiento de la importancia global de las posibilidades de acceso dentro del proceso de lograr la igualdad de oportunidades en todas las esferas de la sociedad. Se trata de reconocer y garantizar para las personas con discapacidades de cualquier índole el acceso a la información y la comunicación entre personas, en la educación, en los servicios de información y los sistemas de datos.

El derecho a la educación, el pleno desarrollo de la personalidad y los valores de respeto a los derechos y libertades fundamentales, se promueven en la

¹⁸ Ley 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1994), aplicada a las escuelas para una educación integradora y de todos.

En esta conferencia, celebrada en Salamanca, se reúnen representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales con el fin de promover la educación para todos y favorecer la educación integradora, capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Proclaman que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación: cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades diferentes y las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Este documento se inspira en el principio de integración y en el reconocimiento de la importancia de conseguir escuelas para todos que valoren las diferencias y respondan a las necesidades de cada alumno.

Se trata, en definitiva, de un consenso mundial sobre la educación para todos que se apoya en las *Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades*. Supone reafirmar el compromiso existente con esa educación para todos, reconocer la diferencia y generar un tronco educativo común en las escuelas ordinarias, basado en una pedagogía centrada en el niño para lograr eliminar actitudes discriminatorias y conseguir una educación integradora.

En 1994 se aprueba el *Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (NEE), para informar e inspirar la política y acción de los gobiernos, las organizaciones y otros organismos en la aplicación de los principios para las NEE. El principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones, asumiendo lo diverso como valor. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que esto sea posible, reconociendo las diferentes necesidades y respondiendo a ellas, adaptándose a los estilos de aprendizaje y ritmos, garantizando una enseñanza de calidad. También se señala, a partir de la experiencia de muchos países, que está demostrado que la integración de los niños con NEE se consigue de forma más eficaz en las escuelas integradoras, constituyendo un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades.

Más adelante, en 2006, se declara la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, que entra en vigor en mayo de 2008, con el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con

discapacidad, así como la promoción del respeto de su dignidad inherente. Se define a las personas con discapacidad como aquéllas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. El artículo 9 se dedica a la accesibilidad, manifestando que los estados partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones.

En el artículo 24 se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, garantizando este derecho sobre la base de la igualdad de oportunidades, un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida con vistas a:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Esta convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se crea con el objetivo principal de asegurar que los aproximadamente 650 millones de personas con discapacidad en todo el mundo puedan disfrutar de los mismos derechos y oportunidades de todos, y vivir su vida con la mayor autonomía posible como el resto de ciudadanos. En el artículo 3 se aborda la accesibilidad como uno de los principales principios del tratado. Se presenta como un concepto que comienza en la eliminación de barreras actitudinales, pasando por las barreras físicas para hacer efectiva la plena participación de todos en la sociedad en igualdad.

En este documento se aborda también el *diseño universal* en el artículo 4, para promover el diseño universal de bienes, servicios, instalaciones, es decir, que sean accesibles para todos sin la necesidad de adaptaciones, aunque esta posibilidad exista y se ponga en marcha cuando sea necesario.

El artículo 30 de *Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte*, hace referencia principalmente al derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones, con las demás en la vida cultural y se comprometen a garantizar que tengan acceso a material cultural en formatos accesibles, así como acceso a lugares donde se ofrezcan

representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

Actualmente está en marcha el *Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad* (2006-2015). Espinosa y Bonmatí (2013, pp. 46-47) citan el plan, donde se determina la necesidad de incluir criterios de sostenibilidad y diseño para todos en las compras públicas. Los autores señalan las *Cartas Magnas* de la mayoría de los Estados donde se consagra el derecho de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades.

Los autores citan algunos de los organismos clave a escala internacional, cuyos esfuerzos contribuyen al avance en la accesibilidad y la igualdad de oportunidades, como la Organización Mundial de Personas con Discapacidad (OMPD), el Instituto Europeo de Diseño y Discapacidad (EIDD), el Centro de Diseño Universal de California, la Fundación SIDAR- Acceso Universal, the Inclusive Museum Knowledge Community, el Foro Europeo de la Discapacidad o la Design for All Foundation, entre otros.

3.2.1.1 El estado actual de la accesibilidad en España.

Desde una perspectiva cronológica revisamos las leyes y normativas nacionales que regulan la educación y la accesibilidad, desde el reconocimiento de las necesidades de integración en la *Constitución Española de 1978*, hasta los planteamientos más recientes en el *Real Decreto de Condiciones básicas de Accesibilidad y No Discriminación de 2007*, y los planteamientos más actuales en el *Plan Nacional de Accesibilidad 2004/2012*. Una revisión panorámica de su evolución nos permitirá conocer y comprender el marco educativo en que vivimos en el momento actual en relación con este concepto.

Nos apoyamos además en la revisión de la legislación sobre accesibilidad al patrimonio cultural que realizan Espinosa y Bonmatí (2013, pp. 44-58). Como señalan, los poderes públicos reconocen los derechos de las personas con discapacidad, en la legislación española se establece la necesidad de hacer adaptaciones para conseguir la igualdad de oportunidades, pero no establece los procedimientos para hacerlo efectivo, careciendo de un marco de referencia con el que trabajar.

Para hablar de accesibilidad en España, como hemos visto, es necesario comenzar la revisión desde la *Constitución Española de 1978*, que supone el punto culminante de la transición democrática en España, y, entre otras cosas, sienta el precedente del reconocimiento de la necesidad de integración de los discapacitados y de su reconocimiento de derechos. Queremos destacar, por su importancia, los artículos 9 y 42:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (Constitución española, 1978, art. 49).

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad e igualdad de los individuos sean efectivas. (Constitución española, 1978, art. 9.2.).

En cumplimiento de este mandato constitucional, se dicta la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración social de los minusválidos*, en cuyo título IX se recogen una serie de medidas tendentes a facilitar la movilidad y accesibilidad de este grupo social, a cuyo fin las administraciones públicas competentes debían aprobar las normas urbanísticas y arquitectónicas básicas. La promulgación de esta ley en España supone la definición de lo expuesto en la constitución española en reconocimiento de las personas con discapacidad y el desarrollo de la atención especial a las personas con discapacidad, centrándose en medidas de compensación para la protección, para su participación activa y desarrollo.

Se trata de medidas que son necesarias pero no suficientes, puesto que no abordan derechos fundamentales como la igualdad de oportunidades en la educación y el desarrollo, entre otras. Por ello, se hace necesario el proyecto de *Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. En esta ley se define el concepto de “accesibilidad universal” como:

La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone

la estrategia de diseño para todos y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse (...). Diseño para todos: la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible. (Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal con discapacidad, 2003).

El concepto de accesibilidad, por su parte, está en su origen muy unido al movimiento promovido por algunas organizaciones de personas con discapacidad, organismos internacionales y expertos en favor del modelo de *vida independiente*, que defiende una participación más activa de estas personas en la comunidad sobre unas bases nuevas: como ciudadanos titulares de derechos; sujetos activos que ejercen el derecho a tomar decisiones sobre su propia existencia y no meros pacientes o beneficiarios de decisiones ajenas; como personas que tienen especiales dificultades para satisfacer unas necesidades que son normales, más que personas especiales con necesidades diferentes al resto de sus conciudadanos y como ciudadanos que para atender esas necesidades demandan apoyos personales, pero también modificaciones en los entornos que erradiquen aquellos obstáculos que les impiden su plena participación.

El movimiento en favor de una vida independiente demanda en un primer momento entornos más practicables. Posteriormente, de eliminar barreras físicas se pasa a demandar un *diseño para todos*, y no sólo de los entornos, reivindicando finalmente la *accesibilidad universal* como condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas.

La no accesibilidad de los entornos, productos y servicios constituye, sin duda, una forma sutil pero muy eficaz de discriminación, indirecta en este caso, pues genera una desventaja cierta a las personas con discapacidad en relación con aquellas que no lo son, al igual que ocurre cuando una norma, criterio o práctica trata menos favorablemente a una persona con discapacidad que a otra que no lo es. Convergen así las corrientes de accesibilidad y de no discriminación. En esta ley se recogen estas dos nuevas corrientes y confluyen con la ya antigua pero vigente LISMI, que desarrolla sobre todo medidas de acción positiva. No discriminación, acción positiva y accesibilidad universal constituyen la trama sobre la que se dispone un

conjunto de disposiciones que persiguen con nuevos medios un objetivo ya conocido: garantizar y reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social.

Más allá de la accesibilidad física en el entorno urbano, el *Libro Verde de la accesibilidad en España (2002)*, estudia el estado del acceso en España en diversas materias, como las nuevas tecnologías, además de las ya mencionadas barreras arquitectónicas y el acceso al transporte público. Hay que destacar también como significativa la ausencia de referencias a la accesibilidad en la educación y al patrimonio.

La ya citada *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades no Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU)*, como se señala en el *Plan Nacional de Accesibilidad (2004-2014)*, se promulga para ampliar y mejorar la estrategia de acción positiva plasmada en la LISMI. Dicha ley, aprobada por la Cortes Generales por unanimidad de todos los grupos políticos y sin alegaciones en contra de ninguna comunidad autónoma, pone de manifiesto el consenso existente y la necesidad de un nuevo planteamiento de la accesibilidad, que a partir de la LIONDAU cobra un nuevo carácter, dejando de ser considerada como un aspecto más o menos intenso de la acción social o los servicios sociales, para ser entendida como un presupuesto esencial para el ejercicio de los derechos fundamentales que asisten a los ciudadanos con discapacidad. Existen dos razones básicas para la promulgación de esta Ley:

- La persistencia de las desigualdades en nuestra sociedad.
- El cambio de enfoques y perspectivas a la hora de entender la discapacidad: hoy en día se considera que las desventajas que presenta una persona con discapacidad tienen su origen en sus dificultades personales y -en mayor medida- en los obstáculos y condiciones limitativas de la propia sociedad.

En el avance en la lucha por la igualdad y la no discriminación de las personas con discapacidad se crea el *Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*, presentado en 2003, año europeo de las personas con discapacidad, cuyo primer objetivo es alcanzar la plena igualdad de oportunidades y el diseño para todos, las dos grandes metas que movilizan la lucha por la accesibilidad en los últimos años.

El plan se dirige a toda la sociedad, dando respuesta a las necesidades que afectan a un colectivo de personas y beneficiando a toda la población, en

cumplimiento de la *Ley de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Este plan es un marco estratégico para conseguir que los entornos, productos y servicios nuevos se realicen de forma accesible al máximo número de personas y que aquellos ya existentes se vayan adaptando.

Se define la Igualdad de oportunidades como:

El proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos. (Plan Nacional de Accesibilidad, 2003).

Entre sus estrategias contempla la inserción del diseño para todos en la educación obligatoria. Además se considera que es ideal su introducción en la etapa de primaria, en la que se incluyen ejes transversales educativos de contenido muy similar que podrían fácilmente integrarse con la accesibilidad. En cuanto al patrimonio, en el plan, se refiere al bajo grado de accesibilidad que no se corresponde con la normativa y los criterios técnicos que deberían cumplir.

No podemos olvidar, además, el *III Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2009-2012*, que, en palabras de Espinosa y Bonmatí (2013, p. 47) insta a políticas que garanticen el disfrute de sus derechos civiles, políticos y sociales. Los autores además apuntan la política estatal sobre discapacidad como dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales, y, dentro de él, el Real Patronato sobre Discapacidad. Señalan también otros organismos españoles claves en la cuestión, como la Federación ECOM, integrada por más de 160 entidades de atención a las personas con discapacidad física, la Fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), el COCEMFE (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica), el IMSERSO (Instituto de Mayores y Servicios Sociales), entre otros (Espinosa y Bonmatí, 2013, pp. 51-52).

Volviendo al ámbito educativo escolar, en el preámbulo de la *Ley Orgánica de Educación de 2006, del sistema educativo español*, se señala que al verse ampliada la edad de escolarización obligatoria (incluyendo la etapa de E.S.O hasta los

16 años) y el acceso a la educación de nuevos grupos, resulta necesario atender a la diversidad del alumnado, asumiendo el compromiso social con la educación, realizando una escolarización sin exclusiones. También se señala, entre sus fines, la educación en el resto de derechos, libertades e igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad.

En los principios pedagógicos se indica que:

Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. (Ley Orgánica de Educación, 2006, Preámbulo).

Subrayamos en esta ley los siguientes aspectos:

- Dedicar el Artículo 110 a la accesibilidad, basándose en el cumplimiento de la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal*.
- Busca promover programas para adecuarse a las necesidades del alumnado, especialmente de las personas con discapacidad, garantizando la atención inclusiva, universal y accesible para todos.
- Destaca que los centros de enseñanza deberán estar dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.
- Para garantizar la equidad en la educación, el título II se refiere a los grupos de alumnos que necesitan una atención educativa diferente, ya sea los alumnos con discapacidad, con altas capacidades o con una incorporación tardía al sistema educativo, para lograr su plena inclusión e integración.

Por último queremos destacar el *RD 505/2007, de 20 de abril, de Condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad*, donde se aprueba en artículo único las condiciones básicas de acceso y no discriminación en la utilización de los espacios públicos. Se trata de un decreto necesario para concretar y poner en marcha las condiciones para regular la accesibilidad a los espacios y edificios, así como permitir un uso accesible en todo lo relacionado con el entorno urbano.

En el marco regulador a nivel autonómico, en materia de accesibilidad, las comunidades autónomas disponen de leyes que contienen los principios generales, objetivos y definiciones, determinando cómo debe entenderse la accesibilidad. Todas ellas tienen una estructura común. Las políticas de accesibilidad se desarrollan, principalmente, a través de las consejerías de servicios sociales, por medio de planes de servicios sociales (para favorecer la autonomía personal y la inserción social de las personas con discapacidad), planes para personas con discapacidad y para la supresión de barreras. Para financiarlo, se prevé la creación del Fondo para la Supresión de Barreras y se establecen también diferentes modos de financiación como subvenciones de las comunidades autónomas a través del convenio IMSERSO-ONCE, o a partir del presupuesto del ayuntamiento. Recogemos a continuación la relación de leyes actuales en materia de accesibilidad a escala autonómica:

AÑO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	LEY
1988	Navarra	Ley Foral 4/1988, de 11 de julio, sobre Barreras Físicas y Sensoriales.
1991	Cataluña	Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de Promoción de la Accesibilidad y de Supresión de Barreras Arquitectónicas.
1993	Islas Baleares	Ley 3/1993, de 4 de mayo, para Mejora de accesibilidad y de la supresión de Barreras Arquitectónicas.
1993	Madrid	Ley 8/1993, de 22 de junio, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas.
1994	Castilla la Mancha	Ley 1/1994, de 24 de mayo, de Accesibilidad y Eliminación de Barreras en Castilla la Mancha.
1994	La Rioja	Ley 5/1994, de 19 de julio, de Supresión de Barreras Arquitectónicas y Promoción de la Accesibilidad.
1995	Canarias	Ley 8/1995, de 6 de abril, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Físicas y de la Comunicación.
1995	Asturias	Ley 5/95, de 6 de abril, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras.
1995	Murcia	Ley 5/1995, de 7 de abril, de Condiciones de Habitabilidad en Edificios de Viviendas y de Promoción de la Accesibilidad General.
1996	Cantabria	Ley de Cantabria 3/1996, de 24 de septiembre, sobre Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y de la Comunicación.
1997	Aragón	Ley 3/1997, de 7 de abril, de Promoción de Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas, de Transportes y de la comunicación.
1997	Extremadura	Ley 8/1997, de 18 de junio, Promoción de la Accesibilidad en Extremadura
1997	Galicia	Ley 8/1997, de 20 de agosto, de Accesibilidad y Supresión de Barreras en la Comunidad Autónoma de Galicia.
1997	País Vasco	Ley 20/1997, de 4 de diciembre, para la Promoción de la Accesibilidad. País Vasco
1998	Comunidad Valenciana	Ley 1/1998, de 5 de mayo, de la Generalitat Valenciana, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y de la Comunicación.
1998	Castilla y León	Ley 3/1998 de 24 de junio, de accesibilidad y supresión de barreras en Castilla y León.
1999	Andalucía	Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.

Tabla 3. Leyes autonómicas relacionadas con la accesibilidad.

3.2.1.2 La Ley de accesibilidad y supresión de barreras en Castilla y León.

En cumplimiento de la constitución y la *Ley LISMI* se promulga en 1998 la *Ley de accesibilidad y supresión de barreras en Castilla y León*, para garantizar la accesibilidad y el uso de bienes y servicios de la Comunidad a todas las personas, y en particular, a las que tengan algún tipo de discapacidad, ya sea física, psíquica o sensorial, de carácter permanente o temporal.

En esta ley se define la accesibilidad como el conjunto de condiciones que hacen posible el ejercicio de los derechos y deberes de modo autónomo por cualquier persona, con independencia de que tenga limitadas determinadas capacidades. Se formula este principio como un derecho de progresiva ampliación que debe primar como valor sustancial de las sociedades democráticas avanzadas, de la pluralidad, en su acepción más amplia de diversidad, no sólo en lo ideológico, cultural, religioso y étnico, sino también en lo relativo a los distintos grados de aptitud de los ciudadanos para relacionarse con el entorno.

Cabe destacar el Capítulo IV de *Barreras en la comunicación sensorial*:

Las Administraciones Públicas en Castilla y León promoverán la supresión de las barreras en la comunicación sensorial y el establecimiento de los mecanismos y alternativas técnicas que hagan accesibles los sistemas de comunicación y señalización a toda la población, garantizando de esta forma el derecho a la información, la comunicación, la cultura, la enseñanza, el ocio y el trabajo. (Ley de Accesibilidad y Supresión de barreras de Castilla y León, 1998, Cap. IV).

En el artículo 27 de la cultura y el ocio se especifica que la Administración Autonómica asegurará el acceso a la cultura a los discapacitados y su plena autonomía. Recoge así la impresión en braille de determinadas publicaciones y la existencia de actividades en los programas culturales pensadas para la participación de las personas con discapacidad desde la integración.

Destaca el Artículo 9.2. Decreto 217/2001, de 30 de agosto. Reglamento. Mandato constitucional:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. (Decreto 217/2001, 2001, art. 9.2.).

3.3 Las leyes de patrimonio cultural y educación en los ámbitos nacional, autonómico e internacional

Con la finalidad de conocer el estado de la cuestión, resulta apropiado un análisis y revisión de las leyes y normativas que regulan el tratamiento del patrimonio cultural donde, en ocasiones, se hace referencia al aspecto educativo. Es en esa fricción donde centramos nuestro análisis.

En su estudio nos apoyamos en la metodología de análisis de contenido para formular, a partir de los documentos analizados, las inferencias válidas a destacar. El análisis de contenido proporciona conocimientos, nuevas intelecciones y una representación de los hechos a partir del análisis de los mensajes recogidos en las leyes analizadas.

A continuación abordamos el estudio de las leyes y normativas de educación en los tres niveles de referencia: autonómico, nacional e internacional. El objetivo de este estudio es ofrecer un análisis de la normativa vigente en materia de educación en cuanto al tratamiento que se realiza sobre el patrimonio cultural, según los distintos niveles educativos: Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos (Formación Profesional y Grado Superior), Enseñanza Universitaria (modalidad presencial y no presencial), Grado y Posgrado. Para el desarrollo de este estudio se analizan 19 normas internacionales, 14 nacionales, 105 autonómicas y más de 200 planes de postgrado y FP contemplados en los actuales planes de estudio.

3.3.1 La legislación nacional y autonómica.

En la tabla que mostramos a continuación se recoge, de forma sistematizada, la referencia de la ley de patrimonio analizada, los resultados de la búsqueda efectuada, incluyendo la referencia del artículo donde se encontró el resultado (dato que aporta información de los epígrafes concretos en que se recogen aspectos educativos), y la relación de verbos con que se relaciona lo educativo en el ámbito del patrimonio.

Ley autonómica	Búsqueda de términos (educa, pedag, didac, ense)	Relación de verbos
Ley 12/2002, de 11 de julio, de Patrimonio Cultural de Castilla y León.	Educa TITULO VI: Artículo 72. Educación cultural.	Conocer Comprender Difundir Interpretar Valorar Participar
Ley 14/2007, de Patrimonio Histórico de Andalucía.	Educa Capítulo II. Órganos consultivos (referido al consejo de educación).	-
Ley 3/1999 de 10 de marzo del Patrimonio Cultural Aragonés.	Educa Título preliminar. Artículo 10. Pedag Capítulo I. Categorías. Ense Capítulo II. Medidas de fomento Artículo 95. Enseñanza. Disposiciones finales. Segunda, Lenguas de Aragón.	Valorar Conservar
Ley del Principado de Asturias 1/2001 de Patrimonio Cultural.	Educa Preámbulo. Artículo 4.-Colaboración de los particulares. Artículo 7.-Consejo del Patrimonio Cultural de Asturias. Artículo 8.-Comisión de Valoración de Bienes del Patrimonio Cultural de Asturias. Artículo 14.-Incoación previa del expediente de declaración. Artículo 15.-Notificación, publicación y efectos de la incoación. Artículo 18.-Contenido de la declaración.	Conservar Enriquecer Disfrutar Transmitir Gestionar Valorar

	Artículo 20.-Registro de Bienes de Interés Cultural de Asturias.	
<p>Ley 12/1998, de 21 de diciembre, del Patrimonio Histórico de las Islas Baleares.</p>	<p>Educa Título VI: Museos.</p> <p>TÍTULO VII - Patrimonio bibliográfico.</p> <p>Artículo 74. Definición de bibliotecas.</p> <p>TÍTULO VIII - Patrimonio documental.</p> <p>Artículo 78. Documentos con antigüedad superior a cuarenta años.</p> <p>TÍTULO IX - Medidas de fomento y difusión.</p> <p>Artículo 89. Difusión en la enseñanza.</p> <p>Didac TÍTULO III - Patrimonio arqueológico y paleontológico.</p> <p>Artículo 53. Depósito de materiales.</p> <p>TÍTULO VI – Museos.</p> <p>Artículo 70. Definición y funciones.</p> <p>Ense TÍTULO VIII - Patrimonio documental.</p> <p>Artículo 77. Contenido del patrimonio documental.</p> <p>TÍTULO IX - Medidas de fomento y difusión.</p> <p>Artículo 89. Difusión en la enseñanza.</p>	<p>Conservar</p> <p>Difundir</p> <p>Mantener</p> <p>Proteger</p> <p>Intervenir</p> <p>Gestionar</p> <p>Investigar</p> <p>Conocer</p> <p>Comunicar</p> <p>Exhibir</p>
<p>Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p>	<p>Educa Preámbulo.</p> <p>Título preliminar.</p> <p>Capítulo I. Disposiciones generales.</p> <p>Artículo 12.- Coordinación con otras políticas públicas.</p>	<p>Tutelar</p> <p>Explicar</p> <p>Informar</p>

	<p>Didac Artículo 38.- Instalaciones en bienes inmuebles de interés cultural.</p> <p>Subsección primera. Régimen especial de los monumentos.</p> <p>Artículo 43.</p>	
<p>Ley 4/1999, de 15 de marzo, de Patrimonio Histórico de Canarias.</p>	<p>Educa Título preliminar. Disposiciones generales.</p> <p>Artículo 1.- Objeto, ámbito territorial y finalidad.</p> <p>Artículo 5. Funciones de las Administraciones canarias.</p> <p>TITULO I. DISPOSICIONES GENERALES. Artículo 76. Museos.</p> <p>Didac Artículo 63.- Parques Arqueológicos.</p> <p>CAPÍTULO II. DEL PATRIMONIO PALEONTOLÓGICO Y ETNOGRÁFICO. Artículo 75.- Parques Etnográficos.</p>	<p>Disfrutar</p> <p>Conocer</p> <p>Valorar</p> <p>Difundir</p> <p>Divulgar</p>
<p>Ley de Cantabria 3/2006, de 18 de abril, del Patrimonio de la Comunidad Autónoma de Cantabria.</p>	<p>Educa DISPOSICIÓN ADICIONAL CUARTA. Competencias respecto de los inmuebles destinados a Institutos de Enseñanza Secundaria.</p> <p>Ense DISPOSICIÓN ADICIONAL CUARTA. Competencias respecto de los inmuebles destinados a Institutos de Enseñanza Secundaria. .</p>	
<p>Ley 2/1999, de 29 de marzo, de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura.</p>	<p>Educa Artículo 7.Procedimiento.</p> <p>Artículo 75.Contenido del patrimonio documental.</p> <p>Didac TITULO V. DE LOS MUSEOS. Artículo 61.Definición.</p>	<p>Educación</p> <p>Conservar</p> <p>Exhibir</p> <p>Estudiar</p>
<p>Ley 7/2004, de 18 de octubre, de Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja.</p>	<p>Educa Exposición de motivos. TITULO PRELIMINAR.</p> <p>Disposiciones generales. Artículo 1. Objeto.</p> <p>TÍTULO IV. Patrimonio Etnográfico.</p> <p>Artículo 83. Educación, formación y difusión.</p>	<p>Valorar (valores culturales y sociales)</p> <p>Disfrutar</p> <p>Difundir</p>

	<p>Disposición adicional primera. Integración de bienes culturales declarados con anterioridad.</p> <p>Didac TÍTULO I. Categorías de Protección de los bienes que integran el patrimonio cultural, histórico y artístico de La Rioja.</p> <p>Artículo 10. Clases de bienes.</p> <p>TÍTULO V. Museos. Artículo 65. Definiciones.</p> <p>Ense Artículo 83. Educación, formación y difusión.</p>	<p>Divulgar</p> <p>Conocer</p> <p>Formar</p> <p>Investigar</p> <p>Concienciar</p> <p>Conservar</p> <p>Rehabilitar</p> <p>Recuperar</p> <p>Mantener</p>
<p>Ley 10/1998, de 9 de julio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.</p>	<p>Educa Preámbulo.</p> <p>Artículo 2. Administraciones competentes.</p> <p>Artículo 27. Planes directores.</p> <p>Artículo 34.</p> <p>CAPÍTULO V. Normas específicas de protección de los bienes muebles. Artículo 36. Depósito de bienes.</p> <p>Artículo 47. El patrimonio etnológico e industrial.</p> <p>TÍTULO II. Medidas de fomento.</p> <p>Artículo 48. Normas Generales.</p> <p>Artículo 51. Ayudas a la rehabilitación y a la adquisición.</p> <p>Artículo 54. Asesoramiento en materia de patrimonio Cultural. TITULO III. CAPITULO I.</p> <p>Artículo 57. Reparación de los daños causados.</p>	<p>Asesorar</p> <p>Informar</p> <p>Conocer</p> <p>Proteger</p> <p>Recuperar</p> <p>Inventariar</p> <p>Catalogar</p> <p>Depositar</p> <p>Conservar</p> <p>Mantener</p> <p>Difundir</p>

	<p>Artículo 59. Inspección.</p> <p>Artículo 63. Sanciones.</p> <p>Artículo 65. Competencia para imponer las sanciones Procedimiento.</p> <p>Disposición adicional primera.</p> <p>Disposición adicional segunda.</p> <p>Disposición final octava.</p> <p>Disposición final.</p> <p>Ense Disposición adicional octava.</p>	<p>Disfrutar</p>
<p>Ley Foral 14/2005, de 22 de noviembre, del Patrimonio Cultural de Navarra.</p>	<p>Educa TITULO I. Artículo 3. Disposiciones generales.</p> <p>CAPITULO III. Patrimonio Documental.</p> <p>Artículo 71. Patrimonio Documental.</p> <p>CAPITULO V. Museos.</p> <p>Artículo 84. Concepto de museo y de colección museográfica permanente. Artículo 94. Educación, investigación y formación.</p> <p>Ense Artículo 94. Educación, investigación y formación.</p> <p>DISPOSICIONES FINALES.</p>	<p>Promocionar</p> <p>Divulgar</p> <p>Educar</p> <p>Investigar</p> <p>Formar</p> <p>Valorar</p> <p>Conocer</p> <p>Restaurar</p> <p>Enriquecer</p>
<p>Ley 7/1990, de 3 de julio, de Patrimonio Cultural Vasco.</p>	<p>Educa CAPITULO VII DEL PATRIMONIO BIBLIOGRAFICO Artículo 66. CAPITULO II. DE LAS BIBLIOTECAS Artículo 82.</p> <p>CAPITULO III DE LOS MUSEOS Artículo 89. Artículo 97.</p>	<p>Conocer</p> <p>Investigar</p> <p>Desarrollar</p>

		<p>Educar</p> <p>Informar</p> <p>Comunicar</p>
<p>Ley 4/1998, de 11 de junio, del Patrimonio Cultural Valenciano.</p>	<p>Educa Aparece el término educación en 136 resultados a lo largo de toda la ley, siempre incluido en el término: “Consejería de cultura y educación”.</p> <p>Cabe destacar:</p> <p>Artículo 76. Bienes integrantes del patrimonio documental.</p> <p>Artículo 80. Archivos y bibliotecas.</p> <p>Artículo 88. Educación.</p> <p>Artículo 93. Inversiones culturales.</p> <p>Didac CAPÍTULO III.</p> <p>De los Bienes de Interés Cultural Valenciano.</p> <p>SECCIÓN PRIMERA.</p> <p>Disposiciones generales.</p> <p>Artículo 26. Clases.</p> <p>TÍTULO IV. De los museos y las colecciones museográficas permanentes. Artículo 68. Museos: Concepto y funciones.</p> <p>Ense Preámbulo.</p> <p>Artículo 88. Educación.</p>	<p>Conocer</p> <p>Conservar</p> <p>Investigar</p> <p>Exhibir</p> <p>Valorar</p>
<p>Ley 4/1990, del Patrimonio Histórico de Castilla la Mancha.</p>	<p>Educa Educación: vinculado a conservación y catalogación y mantenimiento, custodia.</p> <p>Título preliminar.</p>	<p>Conservar</p> <p>Mantener</p>

	<p>Art. 2º Colaboración institucional.</p> <p>Art. 4º Colaboración de los Ayuntamientos.</p> <p>Art. 5º Colaboración de los particulares.</p> <p>Art. 8º Incoación y declaración de bienes de interés cultural.</p> <p>Art. 9º Planes Regionales de Información.</p> <p>Art. 21. Obras en lugares con restos arqueológicos.</p> <p>CAPÍTULO II.- Patrimonio Arqueológico, Industrial y Etnológico. Art. 22. Arqueología Industrial.</p> <p>Art. 23. Patrimonio Etnológico.</p> <p>TÍTULO III.- DEL PATRIMONIO DOCUMENTAL Y BIBLIOGRÁFICO.</p> <p>CAPÍTULO I.- De los Archivos, Bibliotecas y Museos.</p> <p>Art. 24. Concepto de Archivo, Biblioteca y Museo.</p> <p>Art. 25. Inmuebles.</p> <p>Art. 32. Declaración de archivo y documento histórico.</p> <p>Art. 33. Obligaciones de los propietarios.</p> <p>Art. 50. Servicio de Museos.</p>	<p>Custodiar</p> <p>Catalogar</p> <p>Informar</p> <p>Investigar</p> <p>Estudiar como función didáctica</p>
<p>Ley 8/1995 del Patrimonio Cultural de Galicia.</p>	<p>Educa TÍTULO V. De los museos.</p> <p>Artículo 67. Definición y funciones de los museos.</p> <p>Artículo 77. Contenido del patrimonio documental.</p> <p>DISPOSICIONES ADICIONALES.</p> <p>Cuarta. Didac: TÍTULO V. De los museos.</p>	<p>Educación</p> <p>Disfrutar</p> <p>Promocionar</p> <p>Conocer</p>

	<p>Artículo 67. Definición y funciones de los museos.</p> <p>TÍTULO V. De los museos.</p> <p>Artículo 67. Definición y funciones de los museos.</p>	
<p>Ley 9/1993 de Patrimonio Cultural de Cataluña.</p>	<p><u>Educa</u> Artículo 65. Enseñanza.</p> <p><u>Didac</u> Artículo 61. Visita pública y difusión.</p> <p><u>Ense</u> Artículo 65. Enseñanza.</p>	<p>Conservar</p> <p>Mantener</p>

Tabla 4. Leyes autonómicas de patrimonio: análisis de conceptos educativos.

Siguiendo con la información volcada en la tabla, en las leyes de patrimonio de las Comunidades Autónomas encontramos que los términos relacionados con lo educativo aparecen vinculados a bibliotecas, museos, así como a la Consejería de Educación. No obstante localizamos leyes, como es el caso de Castilla y León, donde el patrimonio se relaciona con la educación cultural, entrelazando el patrimonio con verbos como conocer, comprender, difundir, interpretar, valorar y participar.

En referencia a los verbos que localizamos en las leyes, destacan aquellos que obtienen mayor frecuencia en las búsquedas efectuadas. En primer lugar, los verbos relacionados con el conocimiento, el aprendizaje y la valoración, así como la investigación en torno al patrimonio; conocer, valorar, conservar, disfrutar, investigar, educar, estudiar, formar, comprender, enriquecer. En segundo lugar localizamos verbos relacionados con la transmisión del patrimonio, como son: transmitir, difundir, divulgar, informar, comunicar, exhibir, etc. En un tercer grupo destacan los verbos relacionados con la conservación: proteger, gestionar, recuperar, mantener, inventariar, catalogar, promocionar, restaurar, custodiar e intervenir.

Cabe destacar el caso de la *Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía*, donde el término educación aparece únicamente vinculado al consejo de educación, como única referencia a lo largo de toda la ley. En el otro extremo se sitúan leyes para las que hemos encontrado un elevado número de resultados en la búsqueda de términos relacionados con lo educativo, lo pedagógico, la didáctica y la enseñanza. Es el caso de la *Ley de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid* o la *Ley del Patrimonio Cultural Valenciano*, donde el término educación aparece en 136 resultados de búsqueda, al encontrarse incluido en el término "Consejería de cultura y educación".

La relación del término con los contenidos, conceptos, procedimientos y aptitudes de los currículos, también presenta diferencias atendiendo a los niveles educativos y el alcance de la normativa.

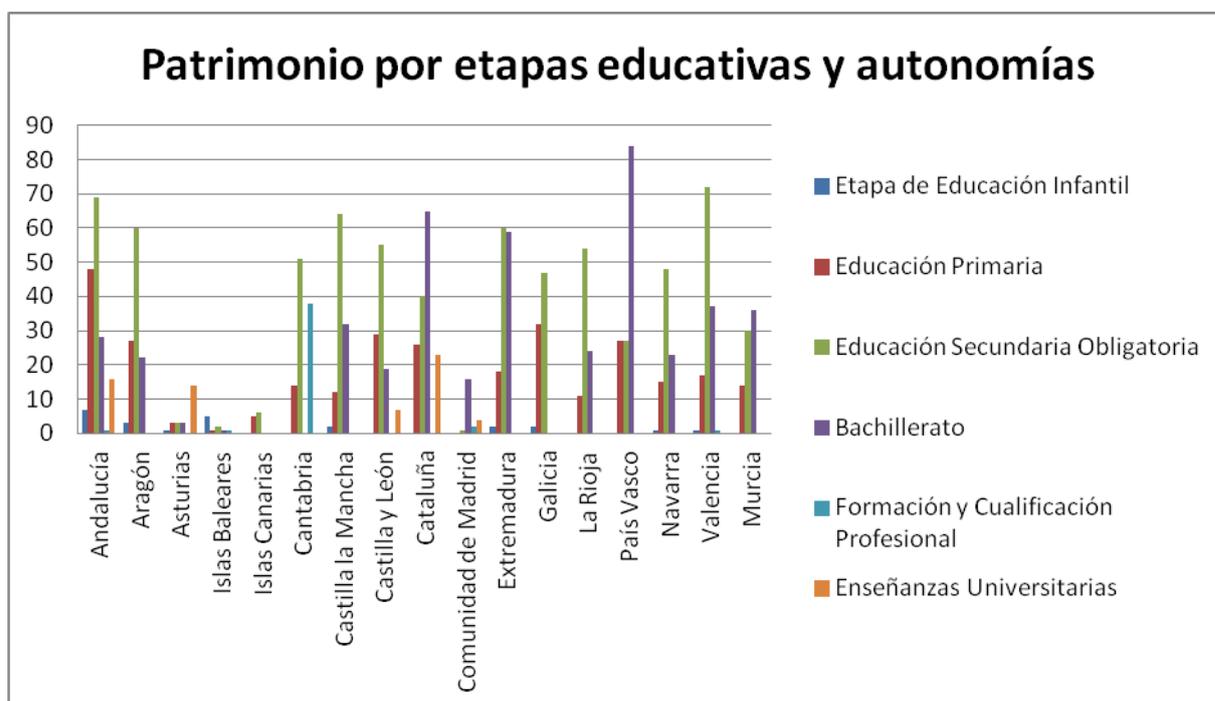


Gráfico 16. Patrimonio por etapas educativas y autonomías (Fontal, Pérez y Marín, 2013, p. 59).

Las Comunidades Autónomas que abordan tanto identidad como patrimonio en todos los niveles educativos preuniversitarios (Andalucía, Aragón, Extremadura, Navarra y Valencia) cuentan todas ellas con planes de estudio superiores vinculados al patrimonio. En Andalucía cabe destacar el *Máster Universitario en Historia del Arte: conocimiento y tutela del patrimonio*, de la universidad de Granada, así como el *Máster de la Universidad de Sevilla en Arqueología y Patrimonio Histórico*. En Aragón destaca el *Máster en Gestión del Patrimonio cultural* de la Universidad de Zaragoza. En Extremadura el *Grado en Historia y Patrimonio Histórico: tecnologías para la protección del Patrimonio Cultural inmueble*. En Navarra, encontramos el *Máster en Historia, Espacio y Patrimonio*, de la Universidad pública de Navarra.

En Valencia es interesante el *Máster oficial en Arqueología profesional: herramientas de gestión integral del patrimonio arquitectónico* de la Universidad de Alicante. También cabe destacar el *Plan para formar expertos universitarios en gestión del patrimonio* en la Universidad de Alicante, y el *Grado en Historia y Patrimonio* de la Universidad Jaume I. En Islas Baleares destaca la asignatura *La investigación en didáctica del patrimonio* del *Máster investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas*. Aborda una reflexión sobre cuestiones relativas a la epistemología y conceptualización del patrimonio, las concepciones de docentes y gestores sobre el patrimonio y su didáctica; los obstáculos para el desarrollo de una didáctica del patrimonio deseable; un análisis y diseño de experiencias, materiales y recursos para la educación patrimonial; las relaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad-Patrimonio. Esta materia, junto con el curso *Fundamentos para una didáctica del patrimonio*, constituye un itinerario profesionalizador y de iniciación a la investigación en el campo de la educación y comunicación patrimonial, desde una perspectiva interdisciplinar entre la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

LEY	ENTRADA	NIVEL EDUCATIVO	PÁGINA	COMENTARIOS
Orden de 5 de Agosto de 2008 (Andalucía)	No se debe olvidar que el conocimiento del patrimonio lúdico andaluz y de los bailes propios de la comunidad, entendidos como actividades motrices tradicionales construidos históricamente, se hace imprescindible para entender la cultura andaluza y valorarla como seña de identidad.	Bachillerato	107	Resulta interesante ver como la parte más lúdica del patrimonio inmaterial es incorporada como parte de la identidad propia de los andaluces al currículo escolar.
	Hablar de cultura andaluza es hablar, entre otras cosas, de su música, una música diferenciada y diferenciadora.	Bachillerato	160	Vinculan los conceptos patrimonio e identidad, a pesar de no hablar de patrimonio en sí, en esta afirmación aparece implícito.
	El conocimiento del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen contribuye en los niños y niñas a la construcción de su identidad personal, aumentando y definiendo su sentimiento de pertenencia a una sociedad y cultura determinada.	Infantil	30	Resulta interesante apreciar cómo existe una sensibilidad hacia la función del patrimonio como conformador de identidad, así como el conocimiento e identificación con éste, permitiendo desarrollar sentimientos de pertenencia a un grupo.
ORDEN de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (Aragón)	Curiosidad, reconocimiento y valoración de la música y las tradiciones propias y de otros pueblos como parte de la identidad, de la diversidad y de la riqueza del patrimonio.	Bachillerato	13996	El patrimonio y la riqueza que encierra permitirá a los alumnos, una vez sensibilizados (lo que conlleva un despertar del interés), ser capaces de reconocer muestras culturales, más allá de las propias, como rasgo identitario de los pueblos.
	Sensibilizarse ante el hecho estético en la cultura, conociendo y apreciando tanto el valor de las técnicas tradicionales como el de las actuales, fundamentalmente de las que constituyen el patrimonio aragonés.	Bachillerato	13999	La introducción del término sensibilidad vinculado al patrimonio e identidad remarca la concienciación hacia el verdadero valor del patrimonio y la importancia de transmitirlo a los alumnos.
ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (Aragón)	Estas capacidades llevan asociadas las destrezas relacionadas con la valoración del patrimonio cultural y artístico propio como un elemento especialmente relevante en la constitución de la propia identidad	ESO	8910	Para el reconocimiento individual y conformación de la identidad tanto propia como cultural, el patrimonio se presenta como un elemento con especial trascendencia, lo que muestra nuevamente una sensibilización al respecto.
	En este marco se inscribe la inclusión de contenidos sobre Aragón, en los que se ha pretendido abordar los aspectos que tienen que ver con la vertebración de su territorio y de una identidad política y aquellos que forman nuestras señas de identidad y nuestro patrimonio.	ESO	8909	Territorio, identidad y patrimonio, tres conceptos vinculados con el objeto de reconocerse dentro de un contexto compartido, geográfico y cultural.
Decreto 68/2007 (Castilla La-Mancha)	Así como, la educación en actitudes y valores de no discriminación, convivencia, uso activo del ocio, comportamientos saludables y de conservación del	Primaria	14761	Se incide en el fomento de actitudes de respeto al patrimonio ya que éste conforma la identidad. El cuidado, respeto y salvaguarda del mismo no es sino

	entorno, especialmente el patrimonio histórico, artístico, cultural y natural que constituye la identidad de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.			una protección de la identidad de la comunidad.
Decreto 85/2008 (Castilla La-Mancha)	Así como el conocimiento, valoración y conservación del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural que constituye la identidad de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, integrándolo en el contexto nacional y europeo.	Bachillerato	20273	Se establecen estratos que van de lo más cercano a lo general. El patrimonio permite construir identidades dentro de la Comunidad Autónoma, el país y Europa, lo que muestra distintos niveles de identidad a través del estudio del patrimonio.
Decreto 115/2008, de 6 de junio (Extremadura)	Conocer, valorar y disfrutar el patrimonio artístico del mundo, de España y, en especial, de Extremadura, contribuyendo activamente a su respeto y conservación, como elementos que integran nuestra identidad cultural.	Bachillerato	16600	En esta ley, sin embargo, presentan su estudio a la inversa: de lo más lejano a lo particular, desde el mundo hasta su comunidad, para reconocer la identidad cultural integrada en este sistema identitario.
Decreto 130/2007, de 28 de junio (Galicia)	Se observará si reconoce las costumbres, tradiciones y rasgos diferenciales del patrimonio gallego, valorándolos como señales de identidad.	Primaria	11689	Uno de los criterios de evaluación es conseguir que los alumnos gallegos no sólo reconozcan tradiciones sino que sean capaces de reconocerlas como propias, diferentes a las del resto, y, por tanto, como señas de identidad.
	Valoración y respeto por el patrimonio histórico y cultural como fuente de información del pasado y como signo de identidad.	Primaria	11692	A través del patrimonio y los elementos que lo conforman estudian el pasado, vinculándolo siempre a una identidad propia, es decir, a través de la estimulación del conocimiento de lo que reconocen como propio y se identifica con los alumnos.
	Identificar el patrimonio natural, cultural, histórico y artístico gallego diferenciándolo del de otras comunidades, identidades y Estados y participando en su defensa y conservación.	Primaria	11682	La diferencia entre el patrimonio propio cercano y el ajeno, creando una separación entre lo suyo y aquello que no les pertenece, genera una ruptura que quizá pueda mover a generar sentimientos más fuertes de apropiación simbólica, ya que lo suyo es “diferente” a lo del resto del mundo.
Decreto 23/2007 (La Rioja)	Conocer y valorar el patrimonio artístico y cultural de la Comunidad Autónoma de La Rioja, como base de nuestra identidad e idiosincrasia y contribuir activamente a su defensa, conservación y desarrollo, aceptando la convivencia con valores artísticos propios de otras culturas que coexisten con la nuestra, para hacer de la diversidad un valor enriquecedor e integrador.	ESO	31158	Tras el conocimiento viene la valoración de aquello que se explica a los alumnos como elementos que les pertenecen y forman parte de su forma de ser, ya que como habitantes de un territorio tienen elementos en común que configuran su identidad y se hacen visibles a través del patrimonio. Resulta interesante el que remarquen la diferencia como un valor añadido.
Decreto 23/2009 (País Vasco)	Apreciando el patrimonio cultural y artístico propio como un elemento especialmente relevante en la formación de la propia identidad, individual y colectiva.	Bachillerato	556	Centran su foco de atención en el patrimonio propio, sin tener en cuenta el ajeno.

Decreto 112/2007, de 20 de julio (Comunidad Valenciana)	Comprender y valorar, a partir del conocimiento de la realidad sociolingüística, la necesidad de recuperar un uso normalizado del valenciano, símbolo de identidad cultural y medio irrenunciable para entender la realidad del entorno y acceder al patrimonio cultural propio.	ESO	30475	La lengua como elemento patrimonial. Este elemento aporta una nueva vía de acercamiento al patrimonio y a la identidad propia a través del conocimiento y práctica de una lengua que les es propia y que refleja unos rasgos diferentes a los del resto.
Decreto 112/2007, de 20 de julio (Comunidad Valenciana)	Contribuir activamente al respeto, la conservación, la divulgación y la mejora del patrimonio europeo, español y de la Comunitat Valenciana, como señas de la propia identidad.	ESO	30504	Una introducción al patrimonio desde lo más lejano a lo más próximo.
	Conocer, valorar y disfrutar el patrimonio artístico y cultural de la Comunitat Valenciana, como base de la propia identidad e idiosincrasia y contribuir activamente a su defensa, conservación y desarrollo, aceptando la convivencia con valores artísticos propios de otras culturas que coexisten con la nuestra, para hacer de la diversidad un valor enriquecedor e integrador.	ESO	30504	Conocer, valorar y disfrutar para contribuir activamente a la protección del patrimonio.
Decreto 102/2008, de 11 de julio (Comunidad Valenciana)	Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico en general, y el de la Comunitat Valenciana en particular, desde posiciones críticas y creativas, como exponente de nuestra identidad cultural.	Bachillerato	71415	La arquitectura del conocimiento patrimonial como base educativa hacia el conocimiento y cuidado del patrimonio.

Tabla 5. Relación entre patrimonio e identidad en la legislación analizada (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 74-76).

Encontramos que, si bien el término patrimonio puede referirse a cualquiera de las definiciones contempladas en la 22ª edición del diccionario de la RAE, existen diferencias sustanciales en cuanto a los niveles educativos y la relación de éstos con el propio patrimonio. La relación del término con los contenidos, conceptos, procedimientos y aptitudes de los currículos, también presenta diferencias entre los niveles educativos y el alcance de la normativa.

Desde 2006 la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación*, es la norma que regula en nuestro país la educación formal en los distintos niveles educativos, reformada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. La relación que en esta normativa se aprecia entre educación y patrimonio es escasa aparentemente, puesto que entre sus cincuenta páginas sólo aparece una única vez el término *patrimonio*. Sin embargo, y según apunta Fontal (2011, p. 25) muestra en su cuerpo distintas referencias al patrimonio sin hacer referencia explícita a éste. Esta norma de aplicación general solo cita una única vez el término patrimonio: “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”. (BOE núm. 106 del Jueves 4 mayo 2006, p. 17169). Se condensa a través de estas palabras la cadena que organiza la educación patrimonial: conocer para valorar, valorar para respetar y respetar para conservar, partiendo de lo más cercano para comprender lo ajeno.

Según Fontal (2008, pp. 79-109), en la LOE¹⁹ patrimonio y cultura parecen presentarse en cierta manera distanciados. En este artículo se diferencia claramente el concepto de cultura del concepto de patrimonio cultural. La cultura y, por tanto, su enseñanza, comprenden bienes materiales o inmateriales; el patrimonio cultural, y con él su educación, se refieren a determinados bienes previamente seleccionados por su potencial identitario y que, en consecuencia, son objeto de relaciones con personas en términos de identidad, propiedad o pertenencia. Esta es precisamente una de las claves para su enseñanza y que la LOE parece comprender e incluso presenta como un enorme potencial. Esta única alusión al patrimonio recogida por la *Ley Orgánica de Educación* abre las puertas, sin embargo, a los reales decretos que, posteriormente, establecen los contenidos mínimos de las diferentes etapas educativas, cuyos textos reflejan con más o menos fuerza el papel que el patrimonio ostenta en los currículos escolares de la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y en la formación profesional.

¹⁹ Ley Orgánica de Educación.

Hemos de remarcar la ausencia del término patrimonio en la normativa que rige tanto la educación infantil como la formación profesional, hecho que justifica la ausencia de tablas de contenido relativas a esta etapa en la relación de contenidos localizados en las leyes analizadas. Señalamos las normas que más utilizan el término patrimonio en sus textos, apuntando el nombre de la ley, la Comunidad Autónoma en la que se implanta y el nivel educativo al que corresponde.

Relación de Materias que se ocupan del patrimonio en la Educación Primaria: Real Decreto 1513/2006 (BOE núm. 293 del viernes 8 de Diciembre de 2006, págs.43053-43102)				
Materia	Contribución a la competencia Cultural y Artística	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
General	Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades. (pág. 43062)	Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos (pág. 43061)	La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. (pág. 43061)	
Conocimiento del medio natural, social y cultural	La contribución del área a la competencia artística y cultural se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural. (pág. 43064)	<p>Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.(pág. 43064)</p> <p>Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten</p>	<p>Tercer ciclo. Bloque 5. Cambios en el tiempo: Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural. (pág. 43069)</p> <p>Segundo ciclo. Bloque 1. Observación plástica. Respeto y cuidado del entorno, de las obras que constituyen el patrimonio cultural, de las producciones propias y de las de los demás (pág. 43073)</p>	<p>Tercer ciclo. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música. (pág. 43075)</p>

		un mismo entorno (pág. 43072)		
Educación Física	A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos (pág. 43076)			
Lengua Castellana y Literatura	La lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos propios de la literatura oral, deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia comunicativa, y como un acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias. (pág. 43083)			

Tabla 6. Relación de materias que se ocupan del patrimonio en la educación primaria: Real Decreto 1513/2006 (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 84-85).

Relación de Materias que se ocupan del patrimonio en la Educación Secundaria Obligatoria Real Decreto 1631/2006 (BOE núm. 5 del Viernes 5 enero 2007, págs. 677-773)				
Materia	Contribución a la competencia Cultural y Artística	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
ANEXO I. COMPETENCIAS BÁSICAS	<p>Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos (pág. 689)</p> <p>La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. (pág. 689)</p> <p>Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural</p>	<p>Artículo 3. <i>Objetivos de la Educación secundaria obligatoria.</i> Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. (pág. 679)</p>		

	y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades (Pág. 689)			
Biología y geología				Criterio 11: (...) Por último, deben valorar el medio ambiente como un patrimonio de la humanidad y argumentar las razones de ciertas actuaciones individuales y colectivas para evitar su deterioro. (pág. 698)
CCSS, Geografía e Historia	<p>Dicha contribución se facilitará realmente si se contempla una selección de obras de arte relevantes, bien sea por su significado en la caracterización de estilos o artistas o por formar parte del patrimonio cultural, y se dota al alumnado de destrezas de observación y de comprensión de aquellos elementos técnicos imprescindibles para su análisis. (pág. 703)</p> <p>Desde este planteamiento se favorece la apreciación de las obras de arte, se adquieren habilidades perceptivas y de sensibilización, se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas, además de que se ayuda también a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación (pág. 703)</p>	7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo. (pág. 704)	<p>Primer curso Contenidos Bloque 1. Contenidos comunes. (...) Conocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación. (pág. 705)</p> <p>Segundo curso Contenidos Bloque 1. Contenidos comunes (...) Reconocimiento de elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos e interpretación de obras significativas considerando su contexto. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación. (pág. 706)</p>	<p>1º. Curso criterios de evaluación Criterio 7 (...) Asimismo se trata de comprobar si se reconocen en el mundo actual y en el patrimonio cultural y artístico elementos relevantes de la aportación de Grecia a la configuración de la civilización occidental. (pág. 705)</p> <p>Criterio 8 (...) Con este criterio se trata de evaluar el conocimiento de los rasgos de la civilización romana, con especial atención a la organización político-social y económica, reconociendo la pertenencia de Hispania a la unidad del mundo mediterráneo creada por Roma e identificando en el patrimonio artístico y en otros rasgos culturales actuales el legado de la civilización romana en nuestro país. (pág. 706)</p>
Educación Física	Mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos			

	tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos. (pág. 710)			
Educación para la ciudadanía		Objetivos 7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural. (pág. 718)		
Educación plástica y visual	Introduce valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural. (pág. 723)	CURSOS PRIMERO A TERCERO Contenidos Bloque 5. Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas (...). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. (pág. 723)		
Latín	La contribución de la materia a la competencia en expresión cultural y artística se logra mediante el conocimiento del importante patrimonio arqueológico y artístico romano en nuestro país y en Europa, que potencia el aprecio y disfrute del arte como producto de la creación humana y como testimonio de la	8. Conocer los aspectos relevantes de la cultura y la civilización romanas, utilizando diversas fuentes de información y diferentes soportes, para identificar y valorar su pervivencia en nuestro patrimonio cultural, artístico e institucional. (pág. 729)	Bloque 4. Otras vías de transmisión del mundo clásico. Las huellas materiales de la romanización. Observación directa e indirecta del patrimonio arqueológico y artístico romano, utilizando diversos recursos, incluidos los que proporcionan las tecnologías de la información y la	2. Distinguir en las diversas manifestaciones literarias y artísticas de todos los tiempos la mitología clásica como fuente de inspiración y reconocer en el patrimonio arqueológico las huellas de la romanización. (pág. 730) Este criterio trata de comprobar si se

	historia, a la vez que fomenta el interés por la conservación de ese patrimonio (pág.728)		comunicación. (pág. 729) Valoración del papel de Roma en la historia de Occidente, respeto por la herencia de su patrimonio arqueológico, artístico y literario e interés por la lectura de textos de la literatura latina (pág. 729)	identifican los principales elementos de la mitología clásica y el patrimonio arqueológico romano en diversos contextos expresivos, textos literarios e iconografía de cualquier tipo, se comprende su significado específico y se advierte su valor como fuente de inspiración (pág. 730)
Lengua Castellana y literatura	Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano (pág. 732)	10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales. (pág. 732)		
Música		4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente. (pág. 762)	CURSOS 1º A 3º Bloque 4. Contextos musicales. Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas. (pág. 763)	
Hª y Cultura de las Religiones		4. Valorar las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio cultural de los pueblos, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolas como recurso para el enriquecimiento personal. (pág. 772)		CURSOS 1º A TERCERO CRITERIOS DE EVALUACIÓN 5. (...) Caracterizar los edificios sagrados identificativos de las diferentes religiones, su función y elementos relevantes, reconociéndolos como manifestaciones del patrimonio artístico.(pág. 772) 6. Poner ejemplos de manifestaciones escritas, plásticas o musicales, de diferentes épocas,

				<p>vinculadas a creencias, celebraciones, ritos u otras expresiones religiosas, apreciando sus valores estéticos y valorando su contribución al patrimonio cultural. (pág. 772)</p> <p>Igualmente permite comprobar si reconoce en dichas manifestaciones valores estéticos asociados a su época y las considera parte del patrimonio artístico que debe contribuir a conservar. (pág. 772)</p>
--	--	--	--	---

Tabla 7. Relación de materias que se ocupan del patrimonio en la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1631/200 (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 86-91).

Relación de Materias que se ocupan del patrimonio en el Bachillerato, Real Decreto 1467/2007 de 2 de Noviembre (BOE núm. 266 Martes 6 noviembre 2007, págs. 45381- 45477)				
Materia	Contribución a la competencia Cultural y Artística	Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación
Historia de España			España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido (pág. 45394)	
Artes escénicas		10. Valorar y disfrutar de las artes escénicas como una manifestación artística que forma parte del patrimonio cultural común de los pueblos y participar activamente en su mantenimiento, desarrollo y proyección. (45410)		
Historia del Arte	La materia contribuye, además, a la valoración y disfrute del patrimonio artístico (pág. 45419)	5. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras (pág. 45420) 6. Conocer y valorar el patrimonio artístico de la música y de la danza como parte integrante del patrimonio histórico y cultural, reconociendo las aportaciones significativas realizadas desde España. (pág. 45422)	7. El arte de nuestro tiempo: universalización del arte: La preocupación por el patrimonio artístico y su conservación (pág. 45420)	
Biología y Geología		7. Integrar la dimensión social y tecnológica de la biología y la geología, comprendiendo las ventajas y problemas que su desarrollo plantea al medio natural, al ser humano y a la sociedad, para contribuir a la conservación y		

		protección del patrimonio natural. (pág. 45435)		
Ciencias de la Tierra y medioambientales			La biosfera como patrimonio y como recurso frágil y limitado (pág. 45438)	
Economía de la Empresa			6. La información en la empresa: Obligaciones contables de la empresa. La composición del patrimonio y su valoración (pág. 45459)	1. Se pretende que los alumnos sepan diferenciar los diferentes elementos que componen una empresa (grupo humano, patrimonio, entorno y organización), (pág. 45460) 2. También se pretende valorar si los alumnos son capaces de analizar la situación patrimonial, financiera y económica en un caso sencillo detectando desequilibrios y proponiendo medidas correctoras de estos (pág. 45460)
Griego II				Reconocer en textos griegos originales términos que son componentes y étimos de helenismos y deducir su significado, tanto en el vocabulario patrimonial de las lenguas modernas como en los diversos léxicos científico- técnicos. (pág. 45464)
Historia del Arte	La materia contribuye, además, a la valoración y disfrute del patrimonio artístico (pág. 45465)	5. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran. (pág. 45465)	7. El arte de nuestro tiempo: universalización del arte: La preocupación por el patrimonio artístico y su conservación. (pág. 45466)	
Latín II				4. pretende comprobar si se ha asimilado que, con frecuencia, en la evolución a las lenguas romances un mismo ritmo latino ha proporcionado una palabra patrimonial y un cultismo. Se propondrá para ello la

				comparación de parejas de palabras con su antecedente latino y la descripción de los fenómenos fonéticos experimentados en su proceso evolutivo hasta llegar al termino resultante en la lengua romance (pág. 45471)
--	--	--	--	--

Tabla 8. Relación de materias que se ocupan del patrimonio en Bachillerato. Real Decreto 1467/2007 (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 91-94).

De todos ellos destacamos el *Real Decreto 1631/2006 de Educación Secundaria Obligatoria*, la normativa para la que hemos localizado mayor índice de resultados en nuestra búsqueda del término “patrimonio” (33), así como la *Orden ECI/2211/2007 de Educación Primaria* por obtener el resultado más alto en Cultura (191) e identidad (17).

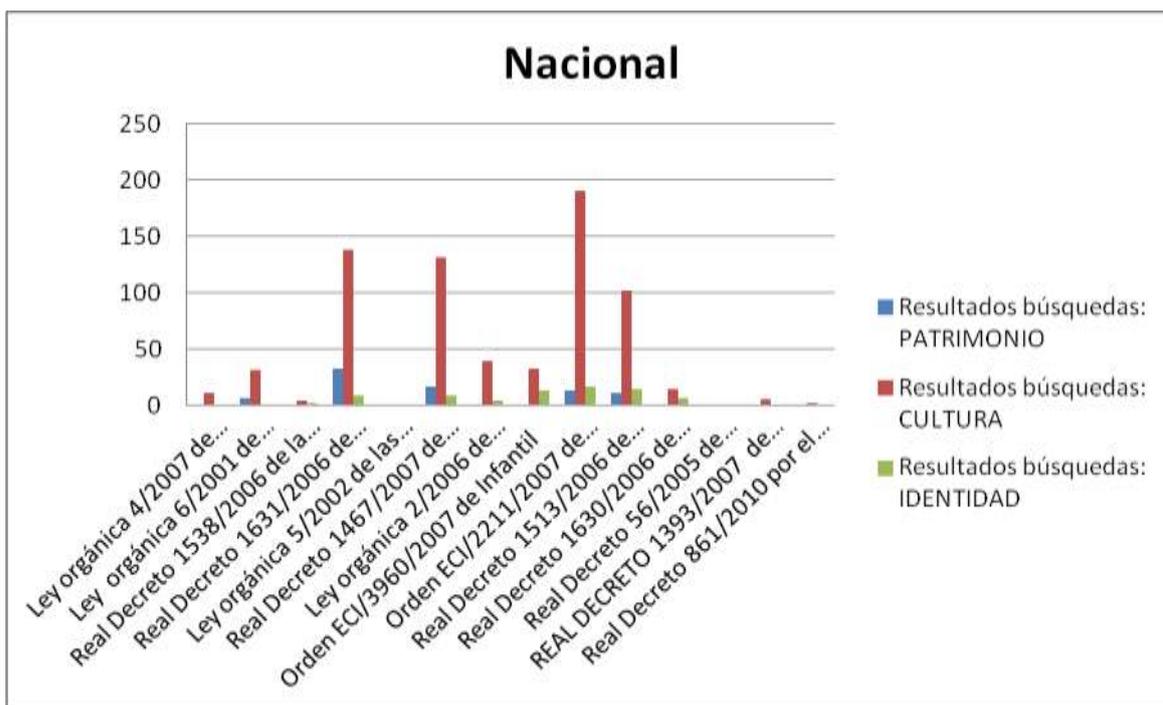


Gráfico 17. Resultados localizados en la normativa nacional (Fontal, Pérez y Marín, 2013, p. 38).

Encontramos en las tres etapas educativas referencias al patrimonio cultural, siempre, o casi en todos los casos, en relación al desarrollo de la competencia cultural y artística que podemos definir, sin equivocarnos, como eje transversal para la educación patrimonial. En el caso de la etapa de Educación Primaria, localizamos referencias al patrimonio en las materias de Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación física y Lengua Castellana y Literatura, desarrollando el tratamiento del patrimonio en diversas direcciones en torno a los verbos: valorar, respetar, conservar y conocer.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, de nuevo, la competencia cultural y artística se comporta como eje vertebrador del patrimonio. Los esfuerzos se dirigen hacia la conservación, observación, comprensión, valoración,

aprendizaje y respeto, ampliando los objetivos respecto a la etapa precedente hacia el desarrollo de la capacidad crítica, el análisis, el reconocimiento y la identificación del patrimonio como herencia.

En la etapa de Bachillerato, la presencia de la mencionada competencia cultural y artística sigue siendo destacable. Se aborda el patrimonio en numerosas asignaturas: Historia de España, Artes Escénicas, Historia del Arte, Biología y Geología, Ciencias de la Tierra, Economía de la Empresa, Griego, Latín. Recoge de nuevo los objetivos de las etapas precedentes: conocer, conservar, valorar, disfrutar, analizar, e incorpora un paso más: el desarrollo y la proyección del patrimonio.

En cuanto a la normativa que regula la educación universitaria, debemos señalar que la *Ley orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades* (BOE núm. 307 de Lunes 24 diciembre 2001, pp. 49400- 49425) si cita el término patrimonio, sin embargo las 6 entradas que presenta hacen referencia a acepciones contempladas por la RAE²⁰ relativas al conjunto de bienes perteneciente a una persona natural o jurídica, o afectos a un fin, susceptible de estimación económica, como podemos observar en las siguientes frases entresacadas del texto general:

- Artículo 80. Patrimonio de la Universidad. 1. Constituye el patrimonio de cada Universidad el conjunto de sus bienes, derechos y obligaciones. Los bienes afectos al cumplimiento de sus fines y los actos que para el desarrollo inmediato de tales fines realicen, así como sus rendimientos, disfrutarán de exención tributaria, siempre que los tributos y exenciones recaigan directamente sobre las universidades en concepto legal de contribuyentes, a no ser que sea posible legalmente (p. 49417).
- Las Universidades asumen la titularidad de los bienes de dominio público afectos al cumplimiento de sus funciones, así como los que, en el futuro, se destinen a estos mismos fines por el Estado o por las Comunidades Autónomas. Se exceptúan, en todo caso, los bienes que integren el Patrimonio Histórico Español (p. 49417).
- La administración y disposición de los bienes de dominio público, así como de los patrimoniales se ajustará a las normas generales que rijan en esta

²⁰ Real Academia Española.

materia, sin perjuicio de la aplicación de lo dispuesto en la legislación sobre Patrimonio Histórico Español (p. 49417).

- Los rendimientos procedentes de su patrimonio y de aquellas otras actividades económicas que desarrollen según lo previsto en esta Ley y en sus propios estatutos (p. 49417).

- En atención a sus especiales características y ámbito de sus actividades, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo mantendrá su carácter de Organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con personalidad jurídica y patrimonio propios y plena capacidad para realizar todo género de actos de gestión y disposición para el cumplimiento de sus fines, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes (p. 49420).

La legislación nacional orienta de forma general las disciplinas y currículos que cada comunidad ha de seguir, sin embargo son los gobiernos autonómicos quienes han de encargarse de concretar tanto los contenidos específicos de cada asignatura como los objetivos, criterios de evaluación, etc. La Ley Orgánica de Educación que regula de manera general la educación formal en nuestro país, se comprende como primer nivel de concreción en cuanto a la aplicación de la misma, seguida en segundo lugar por las leyes generales de educación que las comunidades autónomas desarrollan: Andalucía, Cantabria, Castilla la Mancha, Cataluña, Extremadura y País Vasco. En ellas el papel que tiene el patrimonio es desigual, destacando Andalucía con 12 entradas del término. A continuación recogemos las búsquedas en las seis comunidades con legislación general propia, en base al informe que realizamos para el Instituto de Patrimonio Cultural de España en 2013 (Fontal, Pérez y Marín, 2013, pp. 96-99):

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía, publicado en el BOJA núm. 252 el 26 de Diciembre 2007 (pp. 5-37):

Entrada	Página	Campo al que se refiere
Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y Enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.	15	Artículo 38. Competencias básicas de las enseñanzas obligatorias.
El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal .	15	Artículo 40. Cultura andaluza.
Conocer y valorar el patrimonio musical de Andalucía, con especial atención a la música y a la danza flamencas.	19	Artículo 80. Objetivos. Las enseñanzas elementales de música y de danza contribuirán a desarrollar en el alumnado las capacidades (...).
El Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores gozará de personalidad jurídica pública diferenciada, patrimonio y tesorería propios, así como autonomía de gestión en los términos previstos en la Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía .	20	Artículo 93. Naturaleza del Instituto.
El rendimiento de su patrimonio.	21	Artículo 97. Régimen económico y financiero del Instituto. El Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores dispondrá, para el cumplimiento de sus funciones, de los siguientes recursos financieros.
(...) el patrimonio que se le asigna para el cumplimiento de sus fines, los recursos económicos.	21	Artículo 100. Estatutos y constitución efectiva del Instituto.
(...) patrimonio y contratación, el régimen presupuestario, económico-financiero, de intervención, de control financiero y de contabilidad.	21	Artículo 100. Estatutos y constitución efectiva del Instituto.
d) Patrimonio cultural andaluz y cultura y lengua españolas para la población de otros países.	22	Artículo 108. Planes educativos.
La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa gozará de personalidad jurídica pública diferenciada, patrimonio y tesorería propios.	30	Artículo 161. Naturaleza de la Agencia.
El rendimiento de su patrimonio.	30	Artículo 164. Régimen económico y financiero de la Agencia.
Los estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa especificarán las competencias y funciones que se le encomiendan, con indicación de las potestades administrativas que puede ejercitar, la composición y el régimen de funcionamiento de sus órganos de gobierno, de dirección y de carácter técnico, la distribución de competencias entre los órganos de gobierno y de dirección y el rango administrativo de los mismos, el patrimonio que se le asigna para el cumplimiento de sus fines, los recursos económicos, el régimen relativo a los recursos humanos, patrimonio y contratación, el régimen presupuestario, económico-financiero, de intervención, de control financiero y de contabilidad.	31	Artículo 168. Estatutos y constitución efectiva de la Agencia.

Tabla 9. Resumen de la ley de educación de Andalucía en relación con el término patrimonio.

- Cantabria, Ley 6/2008, del 10 de mayo, de Educación, publicada en el BOC, núm. 251 (pp. 17748-17776):

Entrada	Página	Campo al que se refiere
El currículo elaborado por la Consejería de Educación y desarrollado y completado, en su caso, por los centros educativos, debe incluir peculiaridades de Cantabria referidas tanto al patrimonio histórico, natural y cultural, como a hechos, acontecimientos, tradiciones y costumbres propios de esta Comunidad Autónoma, con el fin de que dichas peculiaridades sean conocidas, valoradas y respetadas por parte del alumnado, en el contexto de la cultura española y universal.	17755	Artículo 10. Cultura de Cantabria.
b) Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural, y las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y contribuir a su conservación, difusión y mejora.	17759	SECCIÓN 2ª LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Artículo 35. Principios generales, objetivos y organización de la Educación secundaria obligatoria.
c) Profundizar en el conocimiento del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural, y de las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, afianzando actitudes que contribuyan a su valoración, difusión conservación y mejora.	17759	CAPÍTULO III BACHILLERATO Artículo 41. Principios generales, objetivos y organización del Bachillerato.

Tabla 10. Resumen de la ley de educación de Cantabria en relación con el término patrimonio.

- Castilla La-Mancha en la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación, publicada en el Diario Oficial de Castilla la Mancha, año XXIX, núm. 144 (pp. 35149-35200), expone:

Entrada	Página	Campo al que se refiere
e) La educación como un proceso de construcción del propio saber y de transformación personal y social a través de la formación en valores humanistas, de salud y calidad de vida, de relación con las demás personas, de esfuerzo y trabajo, del saber científico y de defensa del patrimonio natural y cultural.	35153	Artículo 4. Los principios rectores del sistema educativo.
3. El currículo incorporará, con carácter preferente, contenidos y actividades relacionados con el medio natural y el patrimonio cultural de Castilla-La Mancha para que sea conocido, valorado y respetado como propio en el contexto español y universal.	35161	Artículo 34. Objetivos del currículo.
3. La Consejería competente en materia de educación establecerá los ámbitos de contenido de estas actividades que, en todo caso, incluirán las competencias comunicativas, artísticas, físico-deportivas, de convivencia, de uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y de conocimiento y respeto del patrimonio natural y cultural.	35188	Artículo 139. Apoyo y financiación.

Tabla 11. Resumen de la ley de educación de Castilla La-Mancha en relación con el término patrimonio.

- Cataluña es, junto con Andalucía, la comunidad que más veces introduce el término patrimonio en la ley general de Educación de su comunidad, con 7 entradas. Es la *Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación*, publicada en el BOE núm. 189, el jueves 6 de agosto de 2009 (pp. 67041- 67134), la que determina:

Entrada	Página	Campo al que se refiere
3. El Gobierno debe adoptar las medidas normativas pertinentes para asegurar, ante las agresiones, la protección del profesorado y del resto de personal de los centros educativos, así como de sus bienes o patrimonio. En caso de que las agresiones sean cometidas por menores escolarizados en el centro, si fracasan las medidas correctoras o de resolución de conflictos, deben aplicarse las medidas establecidas en la legislación de la infancia y la adolescencia.	67057	Artículo 33. <i>Protección contra el acoso escolar y contra las agresiones.</i>
1. Se crea el Instituto Superior de las Artes para que ejerza las atribuciones específicas a las que se refiere el artículo 65.8, con carácter de organismo autónomo, dotado de personalidad jurídica propia, plena capacidad de obrar, patrimonio propio y los medios económicos, personales y materiales adecuados, y se adscribe al Departamento, sin perjuicio de la supervisión superior que corresponda al titular o la titular del mismo.	67074	Artículo 66. <i>Instituto Superior de las Artes.</i>
g) Colaborar con los centros en actividades orientadas al conocimiento del patrimonio natural, del patrimonio social y de los espacios singulares de Cataluña.	67083	Artículo 86. <i>Servicios educativos.</i>
2. La Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación es un ente de derecho público que en su actividad instrumental utiliza el derecho privado. La Agencia tiene personalidad jurídica propia, plena capacidad de obrar y patrimonio propio para el cumplimiento de sus funciones.	67120	Artículo 188. <i>Creación de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación.</i>
1. Corresponde al Gobierno regular modalidades de contratación de obras de construcción de edificios destinados a centros educativos públicos que comporten la reversión de la obra al patrimonio de la Generalidad una vez transcurrido el período establecido durante el cual el edificio es usado por el centro público en régimen de alquiler.	67125	Artículo 203. <i>Mecanismos adicionales para la financiación de la construcción de centros educativos.</i>
3. Los centros de titularidad de la Generalidad a los que se refiere el apartado 1 se adscriben plenamente al Instituto sin perjuicio de seguir siendo patrimonio de la Generalidad, a la que deben revertir en el mismo estado en el que se han adscrito al Instituto, en el caso de que éste se suprima.	67130	Disposición adicional vigésima. <i>Adscripción de centros al Instituto Superior de las Artes.</i>

Tabla 12. Resumen de la ley de educación de Cataluña en relación con el término patrimonio.

- Extremadura, en su *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación*, publicada en el DOE nº 47 el miércoles, 9 de marzo de 2011 (pp. 5952-6035), cita una única vez el término patrimonio:

Entrada	Página	Campo al que se refiere
3. El currículo incluirá contenidos relacionados con el patrimonio histórico, natural y cultural de Extremadura a fin de que sea conocido y valorado por el alumnado.	5992	Artículo 70. <i>Elementos.</i>

Tabla 13. Resumen de la ley de educación de Extremadura en relación con el término patrimonio.

- Por último, el País Vasco en la *Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca*, publicada en el BOE núm. 35, el viernes 10 de febrero de 2012 (pp. 12048-12078), expone:

Entrada	Página	Campo al que se refiere
d) Las cantidades y las rentas procedentes de donaciones y legados efectuadas al centro para finalidades docentes, sin perjuicio de la aplicación de lo dispuesto en la legislación de patrimonio de la Comunidad Autónoma.	12070	Artículo 57. 1. En el estado de ingresos del presupuesto figurarán (...).
2. Las donaciones y legados que, conforme a lo dispuesto en el apartado anterior, acepte el centro serán comunicadas al Departamento de Educación, Universidades e Investigación a fin de que por éste se trasladen al Consejo de Gobierno en orden a la atribución de los mismos conforme a lo previsto en el artículo 39 de la ley de Patrimonio de Euskadi.	12071	Artículo 61.

Tabla 14. Resumen de la ley de educación de País Vasco en relación con el término patrimonio.

Como vemos, la repercusión que el patrimonio tiene en las leyes autonómicas generales de educación es baja, refiriéndose en muchas ocasiones al patrimonio como conjunto de bienes capitalizados y susceptibles de ser contabilizados, en alusión a términos económicos. Este hecho cambia si analizamos las leyes autonómicas de los distintos niveles educativos en el marco de la educación formal. Lo mismo ocurre con las leyes generales de educación que cada comunidad posee, es muy variable la incidencia que el patrimonio tiene en esta normativa, dependiendo tanto del nivel educativo como de la comunidad autónoma que dicte la norma.

3.3.2 La normativa internacional.

Hemos de apuntar que, cuando hablamos de normativa internacional, lo hacemos en referencia a las recomendaciones y acuerdos que dictan diversos organismos internacionales, como son el Consejo de Europa o la UNESCO. Se trata, en todo caso, de documentos que afectan a España en materia educativa.

Existen diferencias sustanciales en cuanto a los niveles educativos y la relación de éstos con el propio patrimonio. En Fontal, Pérez y Marín (2013) analizamos un total de diecinueve normas de carácter internacional, cuyo estudio revela cuestiones clave, como el hecho de localizar que tan sólo tres de ellas citan el patrimonio entre sus páginas, en todos los casos muy brevemente. Nos apoyamos, de

nuevo, en los análisis que elaboramos en Fontal, Pérez y Marín (2013, pp. 154-155) para recoger los resultados positivos en nuestra búsqueda:

- *COM (2003) 58 final, comunicación final de la Comisión Europea sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, aprobada en Bruselas el 5 de febrero de 2003 (pp. 1-26):

Texto	Página	Apartado
Las grandes universidades de investigación privadas suelen poseer además un patrimonio considerable, constituido progresivamente gracias a donativos de particulares, concretamente los de las asociaciones de licenciados	13	5.1. Garantizar que las universidades europeas dispongan de recursos suficientes y Duraderos.

Tabla 15. Modo en que aparece el patrimonio en la COM (2003) 58 final.

- *COM (2008) 566 final, Comunicación final de la Comisión Europea sobre Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, aprobada en Bruselas el 18 de agosto de 2008 (pp. 1-16). Expone:

Texto	Página	Apartado
Otras sesenta lenguas, habladas en determinadas regiones o por grupos específicos, también forman parte de nuestro patrimonio.	5	2. Los Desafíos de una Unión Europea ampliada y con mayor Diversidad.
Cada una de las múltiples lenguas nacionales, regionales, minoritarias y de inmigrantes que se hablan en Europa enriquece nuestro patrimonio cultural común, que debe compartirse para fomentar el diálogo y el respeto mutuo.	6	4. El Multilingüismo para el Diálogo Intercultural y la Cohesión Social.
Por último, la traducción humana es también, claro está, uno de los principales medios de acceso a otras culturas. Como dijo Umberto Eco la lengua de Europa es la traducción. El patrimonio cultural de Europa incluye obras maestras escritas originalmente en diferentes lenguas, pero comunes a todos nosotros, gracias a una antigua tradición de traducción literaria que debe consolidarse para que las obras escritas en otras lenguas, especialmente las lenguas menos utilizadas, sean accesibles a un público más amplio.	14	7. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la traducción.
La Comisión explorará la manera de optimizar las sinergias entre las iniciativas y los programas de apoyo a la traducción, con objeto de facilitar el acceso a nuestro patrimonio cultural común y apoyar el desarrollo de una esfera pública europea.	14	7. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la traducción.
La contribución del multilingüismo al diálogo intercultural se reconoce cada vez más en las relaciones exteriores de la UE37. La diversidad lingüística no es patrimonio exclusivo de la UE y nuestra experiencia del respeto de la diversidad y la promoción de las competencias lingüísticas podría aprovecharse en nuestras relaciones con otros países.	15	8. La dimensión exterior del multilingüismo.

Tabla 16. Modo en que aparece el término patrimonio en la COM (2008) 566 final.

- *Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación superior; Alcanzando las metas*, aprobado en Berguen el 19 y 20 de Mayo de 2005 (pp. 1-7):

Texto	Página	Apartado
Sobre la base de los logros alcanzados en el Proceso de Bolonia, deseamos establecer un Espacio Europeo de Educación Superior basado en los principios de calidad y transparencia. Debemos conservar nuestro valioso patrimonio y nuestra diversidad cultural, contribuyendo a una sociedad basada en el conocimiento.	6	V. Hacia el 2010.

Tabla 17. Modo en que aparece el término patrimonio en el Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación superior; Alcanzando las metas.

- *London Communiqué; Hacia la Educación Superior Europea: dando respuesta a los cambios de un mundo globalizado*, referente al proceso de Bolonia y aprobado el 18 de Mayo de 2007 (pp. 1-7):

Texto	Página	Apartado
1.3 Developments over the last two years have brought us a significant step closer to the realisation of the European Higher Education Area (EHEA). Building on our rich and diverse European cultural heritage, we are developing an EHEA based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles that will facilitate mobility, increase employability and strengthen Europe's attractiveness and competitiveness.	1	1. Introduction.

Tabla 18. Modo en que aparece el término patrimonio en el London Communiqué.

3.3.3 Análisis de normativa referente.

Tras este análisis exhaustivo en los marcos autonómico, nacional e internacional, resulta necesario destacar aquellas leyes y normativas que destacan por abordar el patrimonio y su educación con relativa amplitud. En primer lugar cabe destacar el equilibrio guardado en el uso del término patrimonio en todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta la educación superior universitaria, donde la normativa autonómica recoge el término patrimonio en sus textos. Destaca, especialmente, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde se recoge un enfoque actual de la educación patrimonial centrado en el aspecto identitario y relacional del patrimonio.

Siguiendo con el informe elaborado por Fontal, Pérez y Marín (2013, pp. 155-160), recogemos y comentamos algunos de los fragmentos clave rescatados de la legislación analizada:

La gestión del patrimonio y, por tanto, su aprovechamiento científico, estético, ligado al ocio, etc. requiere de un amplio consenso social.

- ¿Por qué algunos enclaves son considerados patrimonio natural y otros no?, ¿qué hace de ellos algo destacable?
- ¿Qué información podemos obtener de nosotros mismos y de nuestra historia natural a partir de la observación del patrimonio?
- ¿Por qué conservar nuestro patrimonio?, ¿cómo se puede hacer compatible el progreso de nuestra sociedad y la conservación del patrimonio?

El estudio del patrimonio se puede plantear de manera progresiva, desde la percepción y descripción de aspectos relevantes de nuestro patrimonio, hacia el análisis de su origen y a la problemática de su conservación, involucrando cada vez más al alumnado en los problemas y soluciones respecto a su gestión. La sensibilización ante el medio, conocer el patrimonio o ver la incidencia humana requieren unas actividades en el aula previas y posteriores a las que se realicen en el entorno que se visite.

Es interesante este fragmento puesto que refleja la idea de patrimonio como relaciones entre bienes y personas, así como el trabajo progresivo desde la percepción y descripción de aspectos vinculados al patrimonio. Se apoya en preguntas abiertas, a modo de cuestiones que invitan a reflexionar sobre nuestras relaciones con el patrimonio y las relaciones que nosotros, como individuos con historia propia, establecemos con los bienes. Se habla de sensibilización, de la importancia de la dimensión humana y la ordenación de la actividad didáctica en la visita así como en actividades previas y posteriores. Las actividades para descubrir y conocer el patrimonio desde la escuela se plantean no como una mera salida del centro, sino como una actividad programada, preparada con anterioridad, procurando un asentamiento de los conocimientos adquiridos a través de actividades realizadas posteriormente en el aula.

Siguiendo con el análisis, en la comunidad de Andalucía se plantean reflexiones respecto al trabajo con el patrimonio, tomando en cuenta la interculturalidad en sus planteamientos:

El trabajo sobre el patrimonio en el contexto escolar debe hacerse desde una perspectiva holística, integradora, que tenga en cuenta la diversidad de dimensiones que lo constituyen (natural, cultural; material, inmaterial; autóctono, incorporado de otras culturas; rural, urbano...) y la diversidad de perspectivas desde las que puede ser abordado. (...) se puede profundizar en la dimensión histórica y cultural del patrimonio como referencia básica para quienes integran una comunidad, como reflejo de una cultura compartida, en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro. La enseñanza del patrimonio pone en juego, junto a los conocimientos, todo un conjunto de valores, que se han ido construyendo y consolidando como construcción social, lo que hace necesario la adopción de una óptica distanciada y crítica, que permita superar las visiones absolutistas y etnocéntricas y valorar las aportaciones de otras culturas con las que nos relacionamos, aprendiendo a compatibilizar el amor por lo propio y el enriquecimiento con otras perspectivas. Asimismo, el conocimiento del patrimonio ha de ir vinculado a la valoración y cuidado del mismo. Los bienes patrimoniales, por su carácter limitado y frágil, han de ser preservados en un contexto social que tiende al crecimiento continuo, al consumo indiscriminado y a la homogeneización de las costumbres. Esta responsabilidad sobre el patrimonio, compartida por toda la sociedad, recae en la administración como gestora de estos bienes y en todos los ciudadanos individual y colectivamente considerados.

Destaca la concepción del trabajo sobre el patrimonio en la escuela desde una perspectiva holística e integradora, tomando en consideración todas y cada una de las dimensiones que lo constituyen (natural, cultural, material, inmaterial, etc.) y el planteamiento de muy diversas perspectivas desde las que puede ser abordado el patrimonio en la escuela. Subraya la importancia de los valores y las relaciones entre personas y comunidades diversas, además de las relaciones temporales entre pasado,

presente y futuro, otorgando una visión completa y multidimensional al patrimonio. Se ponen en valor las aportaciones de otras culturas con las que nos relacionamos, destacando la responsabilidad que tenemos sobre el patrimonio.

Presenta un enfoque del patrimonio orientado a la implementación de características propias de educación para la ciudadanía, asignatura poco relacionada en general con el término patrimonio, según lo observado en la legislación:

De esa forma, el conocimiento y cuidado del **patrimonio** se convierte en un verdadero taller de educación para la ciudadanía. Andalucía ofrece multitud de posibilidades para trabajar el **patrimonio** histórico-artístico, no sólo como valoración objetiva sino como estímulo al disfrute estético y a la creatividad de los alumnos y alumnas.

Ofrecen una visión educativa del patrimonio que va más allá del conocimiento, abordando el disfrute y el estímulo de la creatividad. Lograr que los alumnos disfruten ante un elemento patrimonial asegura una correcta asimilación de los valores implícitos al mismo.

- ¿Podemos reconstruir la vida de los antiguos pobladores de la Bética romana a partir del patrimonio material que se ha conservado? (1º ESO)
- ¿Cómo se pueden hacer compatibles el desarrollo y la conservación del patrimonio? (3º ESO)
- ¿Qué aportan al patrimonio cultural común otras Comunidades Autónomas del estado español?
- ¿Qué responsabilidad tenemos, como ciudadanos, en la conservación del patrimonio?
- ¿Qué podemos considerar patrimonio de la humanidad? (4º ESO)

Dada su variedad y la riqueza de posibilidades didácticas, la temática del patrimonio puede ser trabajada con los contenidos de todos los bloques en los cuatro cursos de la ESO.

Sus planteamientos se sustentan en preguntas abiertas, cuestiones que invitan a la reflexión, así como el interés por conceptualizar el patrimonio ensalzando su valor didáctico. Por otro lado, promueven la reflexión del alumnado llevándoles a cuestionarse más allá del propio objeto observado, tratando de que sean capaces de descifrar alguno de los significados que encierra el objeto en sí mismo. Esto supone

entender que el objeto no es lo esencial en el patrimonio, sino sus valores y significados.

En 4º, los contenidos del Bloque 2 (Bases históricas de la sociedad actual) permiten conocer las raíces históricas recientes de una parte importante del legado patrimonial en Andalucía, en la Edad contemporánea (...). Los problemas que se trabajen en este núcleo temático han de combinar adecuadamente el contacto directo con los bienes patrimoniales. Fomento de actitudes y comportamientos ciudadanos responsables en relación con el patrimonio.

En este apartado destaca el fomento de lo actitudinal en relación con el patrimonio. El contacto directo con él permite trabajar las actitudes y los comportamientos en la práctica. Queda patente la importancia que desde esta comunidad se da a las visitas que permiten al alumnado situarse en el contexto patrimonial, en aras de un conocimiento directo tanto del elemento patrimonial como del contexto natural, histórico y cultural, apreciando el paso del tiempo y el auténtico significado de lo estudiado. Esto permite otorgar nuevos significados al que objeto patrimonial.

(...) la contribución de las mujeres al patrimonio cultural y científico como protagonistas individuales y de grupo en el conocimiento del pasado. Conocer y aprender a valorar el patrimonio arqueológico y cultural de Andalucía.

El hecho de resaltar el papel de las mujeres a través del estudio de sus aportaciones a la cultura es algo poco frecuente en los currículos escolares. La perspectiva de género resulta interesante para aportar nuevas miradas a la cuestión patrimonial. Como vemos es necesario conocer para valorar.

El patrimonio natural constituye la raíz biológica de una comunidad y, como una parte del patrimonio general de la humanidad (junto con el histórico o cultural), le proporciona señas de identidad, permite el desarrollo del conocimiento y es un valor a preservar para las generaciones futuras.

El patrimonio sirve además para conocer quiénes somos como individuos y como cultura:

No se debe olvidar que el conocimiento del patrimonio lúdico andaluz y de los bailes propios de la comunidad, entendidos como actividades motrices tradicionales construidos históricamente, se hace imprescindible para entender la cultura andaluza y valorarla como seña de identidad.

Resulta interesante la especial atención a las tradiciones andaluzas como son los bailes tradicionales en el contexto escolar, presentándose como un binomio muy contemporáneo. Se trata de un claro ejemplo de la necesidad de conectar patrimonio e identidad, todo ello a través del juego escolar.

Como ya se ha dicho, el flamenco es «un elemento singular del patrimonio cultural andaluz (...). La valoración de nuestro patrimonio cultural; el desarrollo del sentido crítico; o el aprecio por lo teatral.

El flamenco es entendido también como parte de su identidad, y, por tanto, de necesario estudio dentro de las aulas. Esta visión lúdica del patrimonio no se contempla habitualmente en el currículum escolar.

Con ello no sólo aprenderán a manejar recursos tan necesarios, sino que alcanzarán un importante grado de valoración e interés por el patrimonio, y, de un modo especial, del legado histórico-artístico más cercano. (...) tendencias y manifestaciones artísticas diversas, fundamentalmente en las que constituyen el patrimonio andaluz.

Se emplea una serie de estrategias y herramientas encaminadas a fomentar el interés por el patrimonio, así como el estudio de la variedad de formas de expresión que abarquen distintos estilos del patrimonio andaluz, con el fin de aportar una visión más amplia a los alumnos.

(...) configuración multicultural que subyace en las bases identificadoras y diferenciadoras de nuestra comunidad y que explica, en gran parte, sus particularidades sociales, culturales, históricas y patrimoniales.

En este enfoque multicultural, la diferencia y lo especial se incorpora como valor añadido a la cultura andaluza. La base de su identidad está en la mezcla de culturas, lo que aporta un rico sustrato intercultural enraizado en la identidad andaluza.

En el patrimonio, como reflejo de la cultura, las personas se reconocen como miembros de una comunidad. El patrimonio es, así, a un tiempo, raíz compartida y embrión de proyectos de futuro. De ahí el interés educativo de este núcleo temático, cuyo tratamiento puede contribuir a que los alumnos y alumnas vayan reconociendo y apreciando, en sus diversos aspectos, aquello que, desde la perspectiva de nuestra sociedad, es considerado como patrimonio de los andaluces y andaluzas. (...) gran riqueza patrimonial, que debe ser abordada en la educación, desde una perspectiva holística, que evite la fragmentación disciplinar con que tradicionalmente se ha considerado el patrimonio en la escuela. Particularmente, la riqueza patrimonial de Andalucía se manifiesta en muy diversos aspectos.

El patrimonio es considerado como conformador de identidades, capaz de devolver una imagen de nosotros mismos en relación con nuestro pasado, presente y futuro. El concepto que se presenta de patrimonio es constantemente abordado desde una perspectiva holística, lo que demuestra una intención real y una concienciación clara para educar a los alumnos en el respeto por el patrimonio, como riqueza y privilegio que ha de ser entendido en toda su complejidad y respetado por todo aquello que simboliza y contiene.

La valoración del rico bagaje patrimonial andaluz no debe hacernos olvidar que el patrimonio traduce sistemas de valores que se han ido tejiendo a lo largo del tiempo y que constituyen una construcción social, que, por tanto, ha de ser considerada desde una óptica distanciada y crítica, óptica que conviene ir trabajando con los escolares desde la etapa de educación primaria, en orden a evitar los sesgos de carácter etnocéntrico. Por otro lado, es importante tener en cuenta el carácter limitado y frágil de gran parte de los bienes patrimoniales, lo que los convierte en bienes en estado crítico, que es necesario preservar e integrar en los contextos sociales actuales. Por ello, es conveniente ir planteando, también, a los estudiantes el debate sobre las relaciones entre

conservación del patrimonio, disfrute del mismo y desarrollo económico y social, fomentando, a este respecto, su responsabilidad como ciudadanos actuales y futuros.

Es interesante la reflexión sobre el patrimonio como traductor de sistemas y de valores tejidos a lo largo del tiempo. Destaca la valoración del patrimonio como algo cambiante y sujeto a esos valores. La importancia que encierra hace que su estudio deba estar al alcance de todos, hecho para el cual es necesaria una protección y conservación, dado su carácter limitado y frágil. Pretende con ello despertar la conciencia crítica en los alumnos y la reflexión sobre la protección y conservación del patrimonio, como una forma de proteger su propia cultura e identidad y como clave para una gestión sostenible.

Cabe destacar, más allá de Andalucía, normativas que, por su implicación y compromiso con la educación patrimonial, merece la pena analizar. Entre ellas destacan:

- *El Decreto 57/2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Cantabria:*

(...) se favorece la apreciación de las obras de arte, se adquieren habilidades perceptivas y de sensibilización, se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas, además de que se ayuda a valorar el **patrimonio** cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación. (...) Comprender los elementos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

En este fragmento, sensibilización y patrimonio se vinculan estrechamente, y se plantea el disfrute como llave hacia el enriquecimiento individual y colectivo. El conocimiento de la realidad cultural de la región se considera necesario para lograr la sensibilización y, por otra parte, la comprensión de los elementos que configuran su entorno desde el punto de vista socio-cultural es necesaria para la valoración, el respeto y la concienciación hacia su patrimonio.

- El Decreto 40/2007, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, establece lo siguiente:

(...) en el ámbito del patrimonio cultural, el conocimiento de nuestro valioso legado artístico así como la cultura popular, a través de romances, cuentos, mitos, leyendas, juegos, danzas, bailes, instrumentos musicales, fiestas, artesanía y gastronomía. (...) Apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos. (...) Reconocimiento y valoración del juego como manifestación social y cultural, descubriendo y practicando aquéllos que conforman el patrimonio cultural popular y tradicional de Castilla y León.

Al hablar de patrimonio se hace en referencia a un abanico amplio de conceptos, entre los que se incluyen gastronomía, juegos tradicionales, folklore, canciones tradicionales, etc., aproximándose a lo que entendemos por patrimonio inmaterial e intangible, lo que permite a los alumnos trabajar el concepto de patrimonio desde puntos de vista y perspectivas que ayudan a crear una visión holística y, al mismo tiempo, una visión minuciosa de los distintos tipos de patrimonio en su comunidad. Esto favorece la comprensión de su complejidad y la identificación y sensibilización hacia las representaciones del patrimonio cultural de la comunidad. El patrimonio no solo comprende obras artísticas, sino que se reconoce su dimensión inmaterial, otorgándole un peso muy importante en la construcción de identidades.

- El Decreto 52/2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, recoge:

(...) se favorece la apreciación de las obras de arte, se adquieren habilidades perceptivas y de sensibilización, se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas, además de que se ayuda también a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación.

Remarca la sensibilización como punto de inflexión en el proceso de valorización del patrimonio. Desde esta perspectiva, entran en juego las emociones, fundamentales para lograr un aprendizaje significativo que deje una huella identitaria en los alumnos y que les haga conscientes de ser destinatarios y garantes de su patrimonio.

- En el *Decreto 83/2007, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad Autónoma de Extremadura*, se expone lo siguiente:

Conocer, analizar los rasgos básicos y apreciar el patrimonio natural, cultural, lingüístico e histórico, priorizando las particularidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura como referente y punto de partida para mejorar el futuro de nuestra comunidad y abordar realidades más amplias, contribuyendo a su conservación y mejora. (...) Valorar las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio cultural de los pueblo asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolas como recurso para el enriquecimiento personal. (...) Observación directa e indirecta del patrimonio arqueológico y artístico romano, utilizando diversos recursos, incluidos los que proporcionan las TIC.

Este texto aporta un interesante matiz sobre cómo el conocimiento del patrimonio sirve de punto de partida para mejorar el futuro, lo que muestra una conciencia de continuidad por parte de la administración pública y un compromiso claro por la concienciación, la protección y la utilidad como recurso y fuente de riqueza para la comunidad autónoma. Define el patrimonio como forma de enriquecimiento personal, es decir, el conocimiento del patrimonio permite crecer como persona puesto que conforma nuestra identidad, nos hace conscientes de quiénes somos y de nuestros orígenes y, por lo tanto, nos pone en contacto con nuestra cultura y sociedad. Es una visión humanista donde la persona es el núcleo en la conformación de identidades patrimoniales.

Por último, es interesante la vinculación entre el patrimonio con las nuevas tecnologías. Esto permite, por un lado, conectar con las generaciones actuales y su lenguaje tecnológico (que además es un vehículo comunicativo intergeneracional), y, por otro, actualizar los modelos de enseñanza, aportando nuevos y atractivos recursos

para favorecer un aprendizaje centrado en las potencialidades de los alumnos, utilizando un lenguaje próximo y contemporáneo.

- El *Decreto 133/2007, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria* en la Comunidad Autónoma de Galicia, expone:

Valorar las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio cultural de los pueblos, asumiendo la responsabilidad de su conservación y apreciándolas como recurso para el enriquecimiento personal.

El patrimonio se trabaja no solo por la importancia que tiene en sí mismo, sino como elemento capaz de servir para el desarrollo personal del alumno y su enriquecimiento. En este caso especifican tradiciones religiosas y manifestaciones culturales y artísticas como elementos encerrados en el término patrimonio. Aporta, de este modo, un eslabón más a la cadena: conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para sensibilizar, sensibilizar para proteger, y, como vemos, también para crecer personalmente.

Destaca por su singularidad la *ORDEN, de 5 de julio de 1999, por la que se regula la enseñanza del lenguaje silbado de la isla de La Gomera*, donde se concretan los contenidos e indicadores de evaluación para su impartición en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, recogiendo el interés por el conocimiento, comprensión, sensibilización, protección y transmisión de su patrimonio inmaterial único y conformador de su propia identidad: el silbo gomero. Esta orden regula los contenidos del silbo en el currículo y el modo en que ha de trabajarse desde el aula como asignatura extraescolar. Es un ejemplo de educación patrimonial inmaterial en torno a elementos singulares y significativos dentro del acervo popular gomero, así como un modo de vincularlo directamente con los más pequeños, sensibilizando desde edades tempranas hacia los elementos más enraizados dentro de su cultura.

3.3.4 Conclusiones al análisis legislativo.

El análisis realizado sobre la normativa en los marcos autonómico, nacional e internacional, arroja inferencias clave que no podemos perder de vista, y que recogemos a continuación a modo de conclusiones:

- El término patrimonio se recoge de modo desigual en normas nacionales, autonómicas e internacionales, encontrando un desarrollo más amplio en la legislación autonómica.
- La comunidad autónoma que más aborda el término patrimonio en su legislación es Andalucía, mostrando una gran concienciación hacia la importancia del trabajo para, desde y con el patrimonio.
- En los textos analizados, patrimonio e identidad aparecen vinculados literalmente en pocas ocasiones, sin embargo sí se trabaja conceptualmente en muchas de las leyes estudiadas.
- Los niveles educativos en los que más se aborda el patrimonio en su legislación educativa son la E.S.O. para el caso del descriptor “patrimonio”, siendo ésta etapa la de mayor incidencia en 14 autonomías, exceptuando Cataluña, la Comunidad de Madrid y el País vasco, en las cuales destaca la etapa educativa de Bachillerato.
- En el caso del descriptor “identidad” la etapa educativa que sobresale es Educación Infantil, destacando en 6 autonomías. En segundo lugar la E.S.O. en cinco autonomías y Primaria en tercer lugar.
- La etapa educativa en la que menos se aborda el patrimonio en su legislación es infantil, destacando en todas las comunidades autónomas excepto en Galicia, donde es el Bachillerato la etapa de mayor peso.
- No se aprecian relaciones visibles entre el tratamiento que se da al patrimonio y la identidad en la normativa nacional, con el trato que del mismo se hace en la normativa autonómica. Es más, se observa un incremento en las comunidades autónomas respecto de la normativa nacional.

- Cabe destacar que el término patrimonio no se menciona en el nivel de educación infantil en la normativa estatal. Esto puede verse reflejado en la baja incidencia de este término en las normativas autonómicas que regulan la etapa de educación infantil, en el caso concreto de Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Castilla y León, Madrid, la Rioja, País Vasco y Murcia.
- La importancia que se da en la normativa educativa al patrimonio no está directamente relacionada con el número de Bienes de Interés Cultural que tienen las comunidades. De hecho podemos hablar de las Islas Baleares como ejemplo, siendo la comunidad autónoma que registra un mayor número de Bienes declarados de Interés Cultural.
- Las comunidades autónomas que abordan tanto el concepto de identidad como el de patrimonio en todos los niveles educativos preuniversitarios (Educación infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) son Andalucía, Aragón, Extremadura, Navarra y Valencia. Todas ellas además cuentan con planes de estudio superiores vinculados al patrimonio.
- En la legislación autonómica, el término patrimonio en contextos universitarios se refiere, en líneas generales, a términos puramente económicos. A pesar de ello, sí se han localizado programas y planes de estudios superiores que abordan el patrimonio desde perspectivas educativas.
- Las comunidades que abordan tanto el concepto de identidad como el de patrimonio en todos los niveles educativos preuniversitarios (Andalucía, Aragón, Extremadura, Navarra y Valencia) cuentan, todas ellas, con planes de estudio superiores vinculados al patrimonio.
- Si comparamos el conjunto de los resultados de las autonomías con el ámbito estatal, encontramos que mientras la normativa estatal no menciona el término patrimonio en la etapa de Infantil, las autonomías sí deciden desarrollarlo.
- El término identidad se trabaja de forma variable según los niveles educativos que lo manejen. Así, en educación infantil la identidad se centra en la configuración y reafirmación de la persona, relacionada directamente con el desarrollo evolutivo del niño. Sin embargo, a medida que avanzamos en las etapas educativas, apreciamos cómo la identidad pasa

a trabajarse desde una conciencia más cultural, entendiendo al alumnado como grupo inserto en una comunidad escolar, local, nacional e internacional.

- No existe una normativa que regule a nivel internacional ni europeo el tratamiento educativo del patrimonio en los estados miembros. A pesar de esta ausencia, en España tanto la normativa estatal como la autonómica sí abordan el patrimonio en diferente medida.
- La normativa internacional pocas veces trata el patrimonio. Su implantación, lejos de ser obligatoria en el territorio nacional, se presenta como una serie de recomendaciones de cumplimiento voluntario.

**CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y
DIVERSIDAD EN LOS ÁMBITOS NACIONAL E INTERNACIONAL: ESTADO DE LA
CUESTIÓN**

Las líneas de investigación desarrolladas en la actualidad en torno a la educación patrimonial y la diversidad están necesariamente condicionadas por las investigaciones más recientes en la materia. En los últimos años la especialización en el estudio de la educación patrimonial y la diversidad de capacidades se ha visto impulsada a través de grupos de investigación multidisciplinares, proyectos de investigación y tesis doctorales, cuya producción se ha visto incrementada desde los primeros esfuerzos en este ámbito de conocimiento, hasta un total de 27 tesis doctorales defendidas en España, directamente vinculadas con la temática de nuestra investigación.

Todo ello se configura como un indicador del creciente interés de los profesionales encargados del patrimonio y la educación hacia una educación integral, aunando sus esfuerzos para el avance en esta línea. Efectuamos, por ello, un amplio recorrido que nos traslada del ámbito local, pasando por el nacional e internacional, configurando una red interconectada de profesionales cuyos esfuerzos contribuyen notablemente al avance científico en la educación patrimonial.

4.1 Tesis doctorales

El número de tesis doctorales en España en torno a la educación y el patrimonio se ha visto incrementado en los últimos 10 años. Efectuamos, a continuación, una revisión de los trabajos de investigación más relevantes, vinculados con la temática de nuestro estudio, que determinan las líneas de investigación actuales en la materia. Recogemos en la siguiente tabla, por orden cronológico, las tesis doctorales defendidas en educación y patrimonio, en relación con nuestro tema de investigación, durante la última década.

TÍTULO	AÑO	UNIVERSIDAD	AUTOR	DIRECTOR/ES
Didáctica del patrimonio arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o Les Toixoneres de Calafell	1995	Universidad de Valladolid	Joan Santacana Mestre	Isidoro González Gallego
El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la	2002	Universidad de Huelva	Jose María Cuenca López	Jesús Estepa y Consuelo Domínguez

enseñanza obligatoria				
La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización	2003	Universidad Oviedo	de Olaia Fontal	Roser Calaf
Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros	2005	Universidad Girona	de Joan Vallés Villanueva	Roser Juanola y Muntsá Calbó
Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco	2006	Universidad País Vasco	del Alejandro Ibáñez Echeverría	Jose Miguel Correa Gorospe
Patrimonio musical en la educación secundaria obligatoria. Estudio de casos	2009	Universidad Oviedo	de Lucía Cenal	Roser Calaf
Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación.	2009	Universidad Oviedo	de María Teresa Álvarez	Roser Calaf
La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes	2009	Universidad Málaga	de Lidia Rico Cano	Rosa María Ávila Ruiz y Rafael Sanche-Lafuente
Espacios de presentación de la indumentaria como recurso didáctico: Problemática y estado de la cuestión	2010	Universidad Barcelona	de Nayra Llonch	Joan Santacana
Metodologías de enseñanza y aprendizaje y factores de percepción del arte en la educación primaria.	2010	Universidad Barcelona	de María Feliu	Joan Santacana
Relación museo-territorio e implementación didáctica: museo de la escuela rural de Asturias.	2010	Universidad Oviedo	de Marta García Eguren	Roser Calaf
Arte y memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de tercera edad.	2010	Universidad Valladolid	de Raquel Olalla	Olaia Fontal
Sentido del proyecto afectivo	2010	Universidad Barcelona	de Marcelo Falcón Vignoli	Begoña Simón i Ortoll.
Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización	2011	Universidad Barcelona	de Laia Coma	Joan Santacana
Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural y tipos	2011	Universidad Abierta de Cataluña	de Janine Sprunker	Gloria Munilla Cabrillana

de aprendizaje.				
Educación, museos y comprensión del patrimonio etnográfico: El caso del museo etnográfico de Talavera de la Reina.	2011	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Jesús Ángel Megías	Domingo José Gallego
Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimoniales en España	2011	Universidad de Barcelona	Carolina Martín Piñol	Joan Santacana
La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva.	2012	Universidad de Huelva	Miryam Martín Cáceres	Jose María Cuenca López
La educación patrimonial en Venezuela desde una visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico.	2012	Universidad de Sevilla	Zaida García Valecillo	Jose Carlos Escaño González
En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno	2012	Universidad de Barcelona	Apolline Torregrosa Laborie	Fernando Hernández Hernández
La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte.	2013	Universidad de Sevilla	María del Carmen Tejera	Rosa María Ávila
Participación ciudadana e inclusión social en las comunidades de las personas ciegas: un estudio de educación artística basado en las enseñanzas de la profesora Rosa Gratacós	2013	Universidad de Girona	Ana Cebriá	Roser Juanola Terradellas
Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil	2013	Universidad Autónoma de Madrid	Naiara Vicent Otaño	Alejandro Ibáñez
Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación.	2013	Universidad de Valladolid	Carmen Gómez Redondo	Olaia Fontal
La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: Generación de productos patrimoniales con alcance educativo.	2014	Universidad de Valladolid	Jorge García Fernández	Olaia Fontal
Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de Bizkaia	2014	Universidad del País Vasco	Iratxe Gillate	Alejandro Ibáñez

La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria.	2014	Universidad de Huelva	Inmaculada López	Jose María Cuenca
--	------	-----------------------	------------------	-------------------

Tabla 19. Tesis defendidas en España en el ámbito de la educación patrimonial.

A continuación nos detenemos en un análisis en mayor profundidad en aquellas tesis doctorales directamente vinculadas con la temática que abordamos en la presente investigación, para detectar las fricciones y los principales aportes que debemos tener en cuenta para situarnos en el estado de la cuestión.

Desde la Universidad de Huelva, destaca la tesis doctoral del Dr. Cuenca López, denominada: *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, dirigida por el Dr. Estepa y la Dra. Domínguez.

El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria	
Autor/a	Jose María Cuenca López
Universidad	Universidad de Huelva
Dirección	Jesús Estepa Giménez y Consuelo Domínguez
Año	2002
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>La investigación parte de un doble marco teórico, por un lado el análisis del conocimiento profesional del profesorado y por otro una revisión epistemológica del concepto de patrimonio. Ambos campos de estudio nos permiten elaborar una teoría sobre la didáctica del patrimonio, así como diseñar una hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado en relación con el conocimiento didáctico del contenido patrimonial.</p> <p>A partir de este marco teórico se han diseñado una serie de instrumentos de análisis (parillas de observación y cuestionarios) así como unas categorías, variables e indicadores para el desarrollo de la investigación, planteada desde la integración de los aspectos cualitativos y cuantitativos a partir de estudios documentales y estadísticos centrados en tres ámbitos de investigación.</p> <p>El primero de ellos trabaja las concepciones que sobre el patrimonio y su enseñanza transmiten los diseños curriculares oficiales que repercuten en el ámbito andaluz.</p> <p>El segundo campo de estudio trabaja esas mismas concepciones transmitidas por los materiales curriculares de uso más común en el contexto que abordamos.</p> <p>Finalmente se analizan las concepciones declaradas por el profesorado en formación inicial a través de una muestra de alumnos de la universidad de Huelva.</p>

Tabla 20. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Cuenca López.

Se relaciona con nuestra tesis en su interés por determinar el conocimiento didáctico del contenido patrimonial así como la detección de obstáculos en la planificación didáctica del patrimonio. Elabora una profunda revisión epistemológica del concepto de patrimonio, analizando las concepciones del patrimonio en los currículos oficiales en Andalucía. Este exhaustivo análisis resulta de gran interés,

arrojando luz en nuestra intención de conocer las formas de comprensión del patrimonio en el territorio nacional.

A continuación nos trasladamos del foco andaluz al foco vallisoletano, donde localizamos investigaciones que hacen crecer y enriquecen el campo disciplinar de la educación patrimonial.

Destaca, por constituir un referente clave en nuestra comprensión del patrimonio, y por ser el comienzo de una línea referente de investigación en educación patrimonial, la tesis doctoral defendida en 2003 en la Universidad de Oviedo por la doctora Fontal Merillas. Recogemos a continuación los aspectos claves de la misma:

La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización	
Autor/a	Olaia Fontal Merillas
Universidad	Universidad de Oviedo
Dirección	Roser Calaf Masachs
Año	2003
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>La Tesis Doctoral se ocupa de la educación patrimonial entendida como un cuerpo disciplinar autónomo. Los nueve capítulos de que consta, se estructuran en cuatro grandes bloques</p> <p>En primer lugar, la introducción, en la que se explican los antecedentes, el sentido y la orientación de la Tesis Doctoral.</p> <p>En segundo lugar, un cuerpo teórico, que parte de un análisis desde la óptica educativa, de los referentes conceptuales de la educación patrimonial (cultura y patrimonio cultural), para llegar a definir el estado de la cuestión de la educación patrimonial, que se concreta en cuatro modelos de educación patrimonial: instrumental, mediacionista, histórico y simbólico-social.</p> <p>La voluntad de integración de aquellas potencialidades que cada uno de ellos presenta, y la necesidad de crear un modelo situado desde la óptica de la educación, dan lugar a la definición del Modelo Integral. Nos ocupamos, para definirlo, de su genealogía, de sus ejes fundamentales, de sus claves, de los contextos de actuación de su especificidad. En el cuerpo experimental proponemos la elaboración de un diseño de sensibilización pensado para el contexto de Gijón con tres derivaciones, una para cada una unidad didáctica, un taller didáctico y una página Web. La aplicación de este diseño, el análisis y la interpretación de lo datos, abren paso al cuerpo conclusivo, donde definimos una serie de conclusiones sobre la aplicación, que conducen a su vez a la reorientación del diseño de sensibilización y, en última instancia, del Modelo Integral. Por último, cerramos con un análisis de la proyección de la Tesis Doctoral en el ámbito teórico y también en el campo experimental, determinando posibles vías y futuras líneas de investigación.</p>

Tabla 21. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Fontal Merillas.

Entendemos este trabajo de investigación como enfoque clave y punto de partida del nuestro propio, como referente principal y generador de un creciente interés en este ámbito de estudio. Este trabajo de investigación, bajo el título *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*, establece la definición de un modelo integral para la educación patrimonial, fijando unas bases teóricas sólidas para el trabajo educativo en la materia. La autora, profesora titular de la Universidad de Valladolid en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica, ha

realizado numerosas publicaciones en torno a la educación patrimonial, con títulos como: *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet; Comunicación educativa del patrimonio; Miradas al patrimonio; Museos de arte y educación*, además de numerosos artículos en publicaciones periódicas. Su tesis doctoral constituye el principio de una larga trayectoria profesional en la educación patrimonial, destacando la dirección del proyecto de I+D+i *Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España* y, actualmente, del nuevo proyecto de I+D+i: *La Educación Patrimonial en España: Consolidación, Evaluación de Programas e Internacionalización*.

Siguiendo con el foco vallisoletano, recientemente se ha defendido la tesis de la Dra. Gómez Redondo, dirigida por la Dra. Fontal, con el título *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un artefacto educativo para la identidad*.

Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un artefacto educativo para la identidad	
Autor/a	Carmen Gómez Redondo
Universidad	Universidad de Valladolid
Dirección	Olaia Fontal Merillas
Año	2013
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>La siguiente tesis doctoral pretende, a través del análisis de los referentes teóricos, proponer nuevos entornos metodológicos para la acción educativa, en el ámbito patrimonial. Cada vez que se plantea un texto sobre patrimonio y educación patrimonial se hace necesario hablar de identidad, sin embargo hasta este trabajo no se ha afrontado dicha relación desde el punto de vista educativo. Así pues, en esta tesis se pretende profundizar en el carácter constructivo de la identidad desde una perspectiva patrimonial, incidiendo tanto a nivel individual como colectivo desde la acción educativa.</p> <p>El desarrollo de la tesis se estructura de manera rizomática, a través de los tres ejes: arte contemporáneo, patrimonio e identidad, mediante los cuales se genera un sistema de relaciones configurándose como sustrato para la acción educativa. Así pues, para llegar a esta acción educativa se hace necesario reflexionar sobre el valor patrimonial del arte contemporáneo, entenderlo como metonimia de la cultura, en un momento histórico capaz de generar productos significativos para el hoy y para el mañana. Otra de las reflexiones necesarias para esta acción educativa pasa por comprender el patrimonio como un vínculo en sujeto y objeto y no como una cualidad intrínseca de los objetos. Alejar el protagonismo del objeto hacia el vínculo, supone una toma de agencia por parte del sujeto que decide conceder significados patrimoniales a los objetos. El patrimonio deja de ser un acervo de objetos, para pasar a ser un proceso cultural que afecta a las identidades culturales, tanto a nivel individual como colectivo y, por tanto, susceptible de ser afrontado desde la educación.</p> <p>El tercer eje de reflexión se centra en la identidad cultural, entendida ésta como una faceta de la identidad individual y como hecho que sucede en el interior del individuo tras la apropiación y no fuera, por la repetición de roles aprendidos. Esta identidad cultural, subjetivada y asimilada, se define por su carácter dinámico y mutante, además de por su dialéctica con el entorno. Esto la hace también definirse como multimatérica, dando cabida en la individualidad a las diferentes identidades colectivas.</p> <p>Finalmente se establece una acción educativa que parte de una secuencia procedimental significativa para los procesos de patrimonialización e identidad y que queda descrita a través de los procedimientos: conocer-comprender-respetar-</p>

	<p>valorar-patrimonializar-identizar (nivel individual)-compartir-consensuar-identizar (nivel colectivo). Dicha acción educativa es llevada a cabo en el entorno museístico y en el entorno virtual, vinculando de manera significativa las esferas identitarias estimuladas mediante la acción educativa con la cotidianeidad de los participantes. A través de diversas estrategias, vinculadas directamente con la secuencia citada, se pone en marcha un cambio identitario a nivel individual que pasa por la patrimonialización de la obra de arte hasta la identización, es decir a la autodefinición a través de la obra. De manera sincrónica se trabaja la construcción de una identidad colectiva de grupo que tenga como seña definitoria la obra de arte, generando sinergias afectivas entre el grupo y las obras. Posteriormente a la acción sincrónica en el taller, aparece una estrategia anacrónica que pretende una vinculación de lo sucedido en el interior del taller con la cotidianeidad de los participantes, aportando así significatividad a la acción educativa y a los procesos allí estimulados.</p> <p>Se hace posible confirmar la incidencia de la acción educativa en los niveles identitarios descritos. A través de ésta se han generado nuevas identidades colectivas entre cuyas señas identitarias aparecen las obras de arte con las que se ha trabajado; además estas señas aparecen como definitorias a nivel individual. Así pues, se reconoce la acción educativa como mediadora en este proceso y el museo como entorno propicio para su desarrollo.</p> <p>La acción educativa es además concebida por los participantes como una experiencia identitaria, vinculada también a las señas definitorias de la identidad del grupo. Es en esta acción/experiencia donde aparecen dos inercias grupales, una de tipo afectivo, basada en una necesidad de formar grupo pero que a su vez se fusiona con las obras de arte con las que se trabajó, y una segunda sinergia que establece al grupo como comunidad de interpretación, en la que a partir de la re-significación de las obras de arte hacia significados vinculados a la realidad particular de los participantes, éstos se reconocen como autores conjuntos de este proceso y por tanto como una seña más del grupo.</p>
--	---

Tabla 22. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gómez Redondo.

En palabras de su autora, el ámbito paradigmático en torno al que gira el concepto de patrimonio ha cambiado en las últimas décadas, donde conceptos como acervo o herencia han sido replanteados y donde aparecen nuevos términos como vínculo, significación y proceso. Esta explosión conceptual abre sus fronteras a otras áreas a través de las cuales aparecen relaciones conceptuales significativas. Una de las áreas desde las que aparecen nuevas relaciones es la educación.

Las principales aportaciones de esta tesis doctoral responden a una investigación que profundiza tanto en lo teórico como en lo experimental, de tal forma que la estructura de la tesis doctoral queda marcada por ambas naturalezas. Su autora establece, por tanto, un cuerpo teórico para la revisión de las aportaciones en el campo de lo patrimonial e identitario en base a su concepción cultural. A partir de estas revisiones ofrece nuevas aportaciones en torno al concepto de patrimonio como un modo de re-significar el entorno, en palabras de la autora, como un proceso metacultural y el proceso de identización como una autoconstrucción donde los procesos de patrimonialización son canal y contexto para la relación del individuo con el entorno y en la construcción de identidades colectivas. Su visión del patrimonio en

relación identitaria con el individuo es clave en relación con el modelo que definimos en nuestra tesis doctoral.

Resulta clave la tesis del Dr. Vallès Villanueva, defendida en la Universidad de Girona, con el título *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*.

Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros	
Autor/a	Joan Vallés Villanueva
Universidad	Universidad de Girona
Dirección	Roser Juanola Terradellas y Muntsá Calbó Angrill
Año	2005
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	Entendemos que, desde el área de Educación Artística, podemos trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia, un aspecto que nos permite sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un mismo aspecto cultural, el arte, como fenómeno universal. Hemos centrado el objetivo principal de nuestra investigación en la exploración de los caminos y las posibilidades que nos ofrece la educación artística en relación a la diversidad (cultural, de clase, minusvalía, de edad, raza, de género, etc.). Partíamos de la percepción que, en el ámbito de la educación artística y de la cultura en general, existe una tendencia que describe los hechos artísticos y las prácticas estéticas a partir de unas categorías únicas y universalmente válidas. Estas provocan a menudo el olvido de algunos valores específicos y sobre todo la falta de reconocimiento de otras propuestas artísticas igual de interesantes (oficios artísticos, arte de las/os niñas/os, arte popular, artesanías, etc.). Hemos buscado caminos que nos conduzcan a asumir una visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente del arte (diseño, indumentaria, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, net art, gastronomía, etc.). Estas consideraciones y la ausencia de un marco teórico previo que nos permitiera analizar, desarrollar y evaluar la perspectiva multicultural en la educación artística fueron la causa y la coyuntura para dirigir este trabajo hacia lo que podríamos llamar "educador artístico culturalmente competente" (Andrus, 2001). En esa perspectiva de competencia es donde hemos ubicado nuestro trabajo, así como en las necesidades de formación de las maestras y los maestros, con la convicción de que cualquier mejora en la etapa educativa donde estos actúan, redundará en todo el proceso educativo.

Tabla 23. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Vallés Villanueva.

Se vincula con nuestra investigación en la especial atención a la sensibilización artística y cultural, así como el interés por generar un marco teórico estable en torno a la necesidad de formación para mejorar el aspecto educativo. La educación patrimonial se aborda en esta investigación de manera no explícita, pero sí a través del concepto cultura, en la búsqueda de la sensibilización del alumnado en la comprensión del hecho cultural, y en la búsqueda de una mejora en la formación de los maestros en su etapa universitaria.

En el ámbito nacional destaca también el foco delimitado por las investigaciones desarrolladas en la Universidad del País Vasco. El Dr. Ibáñez Echeverría defiende en 2006 la tesis titulada *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*.

Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco	
Autor/a	Alejandro Ibáñez Echeverría
Universidad	Universidad del País Vasco
Dirección	Jose Miguel Correa Gorospe
Año	2006
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>Los campos de trabajo (CdT) son una actividad juvenil de ocio y tiempo libre con una larga tradición en la sociedad occidental. Con origen en los movimientos solidarios juveniles surgidos de la resulta a los horrores de la I Guerra Mundial, pronto cumplirán un siglo de existencia bajo la coordinación del Servicio civil Internacional (SCI). Esta tesis aborda la organización de los CdT y en especial, el aspecto educativo de los que están dedicados al tratamiento del patrimonio.</p> <p>Para ello, el autor nos introduce en un marco teórico que se sustenta sobre tres conceptos que son el propio CdT, el patrimonio y la educación patrimonial, que son ampliamente tratados, al igual que los tres principios educativos sobre los que soporta esta acción, que serían el cuadrante constructivista de los continuos educativos de Hein (1998), el modelo de aprendizaje contextual de Falk y Dierking (2002) y el aprendizaje informal basado en la percepción que del mismo nos aporta Asensio (2001). En base a todo ello, estructura un soporte teórico en el cual el CdT es entendido como una actividad educativa realizada sobre patrimonio, y por ello, integrada en una acción de educación patrimonial, que se sustenta, según la visión del autor, sobre las ideas del constructivismo de Hein, el modelo de aprendizaje contextual y la idea de aprendizaje informal, que se vuelcan en el surgimiento de un "modelo de educación patrimonial aplicable a los CdT".</p> <p>Bajo este paraguas teórico, se realiza una investigación cuantitativa y cualitativa, en base a cuestionarios y entrevistas en profundidad, en torno a los CdT, cuyo objetivo general es describir, analizar e interpretar la estructura de los campos de trabajo como contexto de aprendizaje de libre elección, considerando para ello las principales variables organizativas y educativas así como su estructura administrativa y marco legal. Para el desarrollo de esta investigación se han estudiado los CdT dedicados a la investigación.</p>

Tabla 24. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Echeverría.

En este trabajo, el autor nos introduce en un marco teórico que se sustenta sobre tres conceptos: los campos de trabajo, el patrimonio y la educación patrimonial desde el paradigma constructivista de los continuos educativos de Hein (1998), el modelo de aprendizaje contextual de Falk y Dierking (2002) y el aprendizaje informal basado en la percepción que del mismo nos aporta Asensio (2001). En base a todo ello, estructura un soporte teórico en el cual el campo de trabajo es comprendido como una actividad educativa sobre patrimonio, y por ello, integrada en una acción de educación patrimonial, que se sustenta, según la visión del autor, sobre las ideas del constructivismo de Hein, el modelo de aprendizaje contextual y la idea de aprendizaje

informal, que se vuelcan en el surgimiento de un modelo de educación patrimonial aplicable a este ámbito.

Destaca, en la Universidad de Málaga, la tesis doctoral de la Dra. Rico Cano, denominada *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes*.

La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes	
Autor/a	Lidia Rico Cano
Universidad	Universidad de Málaga
Dirección	Rosa María Ávila Ruiz y Rafael Sanche-Lafuente
Año	2009
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	La presente tesis doctoral realiza un estudio empírico sobre las características de los materiales curriculares diseñados por los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes en Andalucía y los factores que influyen en su diseño, para así averiguar cuál es la situación actual en la difusión del patrimonio en el ámbito de la Educación no formal en el contexto andaluz. Para ello se fundamenta en un marco teórico que parte de conceptos abiertos, sistémicos y holísticos de los términos de patrimonio, difusión del patrimonio y material didáctico, además de analizar desde esta misma perspectiva la trayectoria de instituciones de referencia en el ámbito de la difusión andaluza como son los museos y los propios Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes. Finalmente, al concretar las características de los materiales curriculares realizados por los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, también se realiza un estudio de la situación y proyección de futuro de la propia institución, estableciendo también las características deseables en materiales curriculares para una difusión del patrimonio eficaz.

Tabla 25. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Rico Cano.

La autora elabora una revisión del término patrimonio y sus posibles acepciones, analizando las instituciones de referencia en el ámbito andaluz. Es clave su estudio de materiales curriculares, donde establece las características óptimas para un correcto trabajo educativo con el patrimonio cultural.

En 2009 se defiende la tesis doctoral *Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación*, realizada por la Dra. Álvarez Acero.

Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación	
Autor/a	Maria Teresa Álvarez Acero
Universidad	Universidad de Oviedo
Dirección	Roser Calaf Masachs y Joaquín López Álvarez
Año	2009
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	Esta tesis doctoral presenta un proyecto de innovación e investigación llevado a cabo en Asturias. Su finalidad ha consistido en profundizar en la comprensión del patrimonio etnomusicológico como una herramienta de aprendizaje en el área de la educación artística (para la educación musical) en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. La investigación describe, por una parte, la intervención educativa. Busca

	referentes teóricos para contextualizar y comprender, y por otra, aplica una metodología cuantitativa en la parte de evaluación de la investigación. La metodología cualitativa de corte etnográfico se aplica en la construcción de la herramienta pedagógica que es modelo para que los escolares puedan aprender música y danzas a través del patrimonio etnomusicológico así como el resto de conocimientos vinculados a su entorno sociocultural. Los ejes centrales de investigación son el tratamiento interdisciplinar de las materias curriculares y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento para investigar, transmitir y disfrutar el patrimonio cultural en los espacios educativos.
--	--

Tabla 26. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Álvarez Acero.

El trabajo se conforma a partir de la elaboración de materiales didácticos y su experimentación, y tiene como objetivo demostrar que el uso de materiales didácticos provenientes del propio patrimonio cultural, cuyo uso favorece que los contenidos curriculares sean asimilados por los alumnos con eficacia, facilita que los elementos etnomusicológicos se perpetúen posibilitando la formación de personas críticas.

La tesis doctoral refleja la necesidad de introducir el patrimonio cultural dentro de las áreas curriculares educativas mediante la elaboración y experimentación de las herramientas didácticas. El análisis de los resultados obtenidos de esta experiencia ofrecerá la correspondiente retroalimentación pedagógica. El museo es comprendido como escenario para la experimentación, puesto que es necesario partir de elementos culturales propios del entorno de los alumnos en la práctica docente, asociados a su propia identidad para conseguir mayor efectividad en la interiorización de los contenidos curriculares. Los materiales didácticos interdisciplinarios elaborados se considerarán una herramienta más para el profesor y para el alumno, en relación a su trabajo cotidiano, con la particularidad de partir de manifestaciones de la cultura tradicional asturiana, tales como canciones, danzas, instrumentos, literatura, arquitectura, pintura, etc.

Sin alejarnos del marco nacional nos trasladamos a Asturias, donde se han defendido diversas tesis doctorales en torno a la educación patrimonial, en concreto desde la Universidad de Oviedo. La tesis doctoral de la Dra. García Eguren, dirigida por la Dra. Calaf Masachs, fue defendida en el año 2010 bajo el título *Relación museo-territorio e implementación didáctica. Museo de la Escuela Rural de Asturias*.

Relación museo-territorio e implementación didáctica. Museo de la Escuela Rural de Asturias	
Autor/a	Marta García Eguren
Universidad	Universidad de Oviedo
Dirección	Roser Calaf Masachs
Año	2010
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	La investigación refleja el acercamiento a la comunidad, donde se ubica el museo, para recoger e interpretar las voces y testimonios, así como el estudio de los objetos, textos e imágenes que constituyen el importante legado pedagógico que hoy alberga el Museo de la escuela Rural de Asturias. Llegar al conocimiento de la historia para poder interpretarla y transmitirla en el museo, ha sido el objetivo que ha guiado la investigación desde el comienzo. La tesis doctoral representa la continuidad del trabajo de investigación Museo de la Escuela Rural de Asturias. El nacimiento de un museo, presentado en septiembre de 2007 en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. El cual, narra la génesis de una colección museográfica que surge en el año 2001, con la esperanza de convertirse en agente dinamizador para el municipio de Cabranes, un pequeño municipio asturiano que cuenta con una población envejecida y se encuentra deprimido económicamente. A través de las distintas fases y secuencias con las que cuenta el trabajo de investigación, se refleja un modelo de museo, consecuencia de la reflexión en la acción. La tesis doctoral aborda el periodo 2001-2007 y profundiza en la función didáctica del museo una vez especializado, por medio de la descripción y el análisis de los diferentes materiales creados para la visita, así como la página Web, diseñada como prolongación del museo y vehículo de comunicación. Se aborda el estudio del público visitante, tema que resolveremos por medio del análisis cualitativo y cuantitativo, de la información que aportan los libros de visitas del museo. En el desarrollo de la tesis tendrá cabida el estudio de otros centros museísticos pedagógicos, de España, Francia y Portugal para llegar al conocimiento de nuevas estrategias de investigación.

Tabla 27. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Eguren.

La investigación, que abarca el periodo 2001-2007, narra la génesis de una colección museográfica en el municipio de Cabranes (Asturias), el proceso de gestación e implantación del Museo de la Escuela Rural de Asturias como agente dinamizador de una comarca rural y profundiza en su función didáctica. Estudia el proceso de transformación de un museo etnográfico, dependiente de una corporación local, que cuenta con escasos bienes patrimoniales, en un museo que recoge el legado material de la escuela rural, y que, por medio de una museografía didáctica y comprensiva, lo traslada, como herramienta de aprendizaje y disfrute, a un amplio público destinatario, mostrando la vida cotidiana de la infancia en las diferentes etapas educativas, desde 1908 hasta 1970. Desde la reflexión en la acción se expone un modelo de museo y se profundiza en su función didáctica, por medio de la descripción

y el análisis de los diferentes materiales creados para la visita, así como la página Web, diseñada como prolongación del museo y vehículo de comunicación.

En el foco catalán son numerosas las tesis doctorales defendidas en el ámbito de la educación y el patrimonio. Conviene destacar la tesis doctoral *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*, defendida por la Dra. Coma bajo la dirección del doctor Santacana.

Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización	
Autor/a	Laia Coma
Universidad	Universidad de Barcelona
Dirección	Joan Santacana Mestre
Año	2011
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por la autora	<p>La investigación sobre actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas se articula en torno a tres objetivos fundamentales, y consecuentemente en tres estudios, que estructuran el cuerpo teórico de la misma.</p> <p>En primer lugar, la investigación ha analizado y realizado un estado de la cuestión en torno a las actividades educativas patrimoniales, ofertadas desde los Servicios Educativos o Áreas de Educación de los Ayuntamientos, en el marco geográfico español. Se ha tratado de conocer cuál es la oferta de los ayuntamientos en esta materia, así como conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las Ciudades Educadoras. Para ello, la investigación se ha basado en un análisis descriptivo del objeto de estudio más de 350 actividades con la finalidad de establecer una clasificación tipológica de actividades y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas (Estudio I).</p> <p>En segundo lugar, con el objetivo de conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, público general) de las actividades educativas patrimoniales, se ha hecho un análisis de las actividades educativas estudiadas en el Estudio I, pero desde el punto de vista del usuario. Es evidente que pretender valorar la calidad de una actividad o acción educativa es una cuestión susceptible a la subjetividad de aquél o aquella que la organiza, participa o evalúa. En este caso (Estudio II), se ha optado en esta investigación por realizar una evaluación externa de las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas mediante un instrumento de evaluación creado ad hoc. Los resultados obtenidos del procesamiento de más de tres mil cuestionarios de satisfacción ha permitido establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.</p> <p>Finalmente, y en tercer lugar, se ha procedido a observar in situ cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio para contrastar así la información obtenida en los dos estudios anteriores. Ello ha permitido una aportación más en la investigación; se trata de la propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que comulga con los principios de las Ciudades Educadoras.</p>

Tabla 28. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Coma.

En el marco de la misma temática, la Dra. Martín Cáceres defiende la tesis titulada *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*, dirigida por el Dr. López Cuenca en la Universidad de Huelva.

La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva	
Autor/a	Myriam Martín Cáceres
Universidad	Universidad de Huelva
Dirección	Jose María Cuenca López
Año	2012
Base de datos	Teseo
Resumen	Esta tesis doctoral se articula como un estudio de caso donde se analiza el museo de Huelva desde todas sus vertientes y bajo la perspectiva de la teoría de la comunicación. Se articula en tres bloques, el primero destinado a la realización de antecedentes y una fundamentación teórica, resultado de años de trabajos en la Didáctica del Patrimonio desde diversas perspectivas; en el segundo, destinado a la metodología, se realiza una fundamentación metodológica y se presenta el diseño de la investigación.

Tabla 29. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Martín Cáceres.

Subrayamos también la tesis de la Dra. García Valecillo, denominada *La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana: una propuesta de modelo teórico*, defendida en la universidad de Sevilla en 2013.

La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana: una propuesta de modelo teórico	
Autor/a	Zaida García Valecillo
Universidad	Universidad de Sevilla
Dirección	Jose Carlos Escaño González
Año	2013
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>En los últimos tiempos se puede observar cómo se vienen transformando la visión del patrimonio cultural (PC), hacia una óptica más social. Donde áreas como la educación están adquiriendo un espacio propio. En consecuencia, la Educación Patrimonial (EP) está cobrando importancia como área de estudio y herramienta de gestión patrimonial.</p> <p>En tal sentido, la valoración y conservación del patrimonio requiere que un gran número de personas e instituciones vean los bienes patrimoniales como algo que los identifica y los define como habitantes de un lugar. Por ello, es importante abrir la discusión hacia la manera cómo el PC se inserta en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser de la ciudadanía. En las últimas décadas, se puede observar el incremento de proyectos de EP en diversos países latinoamericanos y la organización de encuentros para el intercambio de experiencias. Sin embargo, hay poca reflexión en cuanto a las ideas y enfoques educativos para la desarrollo de la EP. Aquí se percibe la existencia de un área que está a la espera de reflexiones e investigaciones que fortalezcan las bases teóricas de la EP.</p> <p>En tal sentido, la presente investigación parte de la inquietud de hacer un aporte que contribuyan a la reflexión y sistematización de la Educación Patrimonial (EP), particularmente en Venezuela, vista desde el ámbito Latinoamericano. Para ello, se estableció una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo y un tipo de investigación descriptiva. Acorde con este marco se realizó un arqueo bibliográfico que abarcó diversas fuentes documentales en el ámbito universal, con especial atención en América Latina. Las cuales nos permitió analizar cómo se ha transformado la concepción de PC; las maneras cómo es asumido el PC desde las instituciones, los investigadores y los gobiernos; exploramos el papel de la EP en</p>

	la sociedad contemporánea, todo ello desde una visión global y local. Para luego, aproximarnos a tres grandes escenarios de la EP en Latinoamérica y espacialmente en Venezuela, a través del análisis a publicaciones referidas a EP, estudios de casos y entrevistas estructuradas. Este proceso nos condujo al estudio del contexto patrimonial, político y social del PC venezolano. En consecuencia se propone el diseño de un modelo de EP adaptado al contexto venezolano, donde el aprender a conocer, hacer vivir y ser se sustenta en un proceso de aprendizaje dialógico. El cual viene respaldado en las ideas de Pablo Freire, J. Habermas y Ramón Flecha.
--	---

Tabla 30. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Valecillo.

Se relaciona con la investigación que desarrollamos en su visión global y el estudio de casos para la sistematización, reflexión y revisión de la educación patrimonial. Esta investigación parte de la inquietud de hacer un aporte que contribuya a la reflexión y sistematización de la educación patrimonial, particularmente en Venezuela, vista desde el ámbito Latinoamericano. Para ello, se establece una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo y un tipo de investigación descriptiva. Acorde con este marco se realiza un arqueo bibliográfico que abarca diversas fuentes documentales en el ámbito universal, con especial atención en América Latina. Todo ello permite analizar cómo se ha transformado la concepción de patrimonio cultural; cómo es asumido el patrimonio cultural desde las instituciones, los investigadores y los gobiernos; explora el papel de la educación patrimonial en la sociedad contemporánea, todo ello desde una visión global y local, para después aproximarse a tres grandes escenarios en Latinoamérica y especialmente en Venezuela, a través del análisis a publicaciones, estudios de casos y entrevistas estructuradas.

Por otro lado, la Dra. Vicent Otaño defiende, en la Universidad Autónoma de Madrid, la tesis denominada *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*.

Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil	
Autor/a	Naiara Vicent Otaño
Universidad	Universidad Autónoma de Madrid
Dirección	Mikel Asensio Brouard y Alejandro Ibáñez Echeverría
Año	2013
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>El siguiente trabajo de investigación se enmarca en el área de la didáctica de las ciencias sociales, en sus líneas referidas a la didáctica del patrimonio y el uso de tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, se encuadra dentro del aprendizaje informal, en el ámbito del diseño de actividades educativas de los museos en torno al patrimonio, siendo <i>Zarautz en tus manos</i> el programa que se evalúa. Este se desarrolla en el Museo de Arte e Historia de Zarautz, con alumnos de secundaria, utilizando la metodología <i>mobile learning</i> y dando lugar a un aprendizaje basado en problemas. El programa <i>Zarautz en tus manos</i> está destinado a trabajar la evolución del municipio a lo largo de la historia de manera contextualizada con el patrimonio local, visitando cada elemento en su emplazamiento original. La tecnología móvil ayuda al alumno a desplazarse fácilmente por la ciudad, así como a recopilar información en torno a este patrimonio para poder ser trabajada posteriormente.</p> <p>El origen de <i>Zarautz en tus manos</i> se sitúa en el proyecto I+D Innovación educativa con <i>m-learning</i>. Aprendizaje y patrimonio y arqueología en Territorio Menosca. (<i>m-ONDARE</i>) (UE03/A18), a partir del cual se implementaron en el Museo de Arte e Historia de Zarautz una serie de programas educativos de los que derivará el que nos ocupa. Dentro del marco de aquel proyecto, se desarrollaron varios estudios que dieron lugar a nuevas cuestiones que se siguen trabajando a partir de una evaluación sistematizada, para la cual se ha llevado a cabo el diseño de una investigación compleja y aplicada que cuenta con una serie de estudios cuyos resultados determinan el siguiente paso a dar. El marco metodológico empleado para el diseño de la investigación parte de una propuesta propia denominada Evaluación de programas de educación patrimonial, que surge de la consideración de dos campos de conocimiento con largo recorrido: la Evaluación de programas educativos y la Evaluación de exposiciones y estudios de público. A partir de esta, se ha ideado una investigación que de unos resultados más concretos pretende llegar a conclusiones más generales. Si en los primeros trabajos se buscaron errores que pudieran repercutir en la correcta implementación del programa, se evaluó la percepción general de los participantes así como las dificultades que pudieran darse en el uso de la tecnología móvil, una vez identificados los rasgos más concretos, se entró a evaluar el aprendizaje dado entre los alumnos y la repercusión que la tecnología móvil puede tener en el mismo. De esta manera, los resultados dan lugar a una serie de propuestas de mejora en cuanto al programa evaluado, así como a una serie de reflexiones que pueden incorporarse a los marcos teóricos de la educación patrimonial y el <i>mobile learning</i>.</p>

Tabla 31. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Vicent Otaño.

La autora aborda el patrimonio desde la perspectiva de la educación en museos y la didáctica de las ciencias sociales, analizando el programa denominado *Zarautz en tus manos*, y el descubrimiento del patrimonio a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Evalúa los productos móviles y el uso de la tecnología móvil como herramienta didáctica.

Retomamos el foco Vallisoletano, foco muy activo en los últimos años en la investigación en torno a los procesos de educación patrimonial. Recientemente se ha defendido la tesis doctoral denominada *La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo*, dirigida por la Dra. Fontal y el Dr. Fernández Martín, vinculando la educación patrimonial y la arquitectura.

La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo	
Autor/a	Jorge García Fernández
Universidad	Universidad de Valladolid
Dirección	Juan José Fernández Martín Olaia Fontal Merillas
Año	2014
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>La tesis doctoral direcciona el estudio en la aproximación de los recursos digitales del patrimonio virtualizado hacia un alcance educativo, como respuesta a las disfuncionalidades entre la articulación del patrimonio cultural y la educación desde los canales propuestos por la cultura digital dentro de la educación patrimonial.</p> <p>Su acometimiento -siendo la Educación Patrimonial una disciplina emergente, donde los estudios fundamentales se corresponden en general a las ciencias sociales, enfatizando el discurso en la Educación-, se contraponen más que se complementan, frente a los estudios que parten de las ciencias exactas, que abordan los temas tangenciales con el énfasis en el recurso patrimonial, desplazando a un segundo plano, en el mejor de los casos, los valores educativos inherentes a las obras.</p> <p>El modelo de la tesis apunta a una concepción de beneficio mutuo entre la teoría y la práctica. El estudio parte del módulo eminentemente teórico reflejado como estudio de base (figura 0.3), imprescindible en una investigación de un campo emergente en proceso de consolidación, desde el establecimiento del marco común. La definición del problema específico y su evaluación/validación mediante la determinación de las variables clave del sistema, comprendido desde su complejidad y abordado con la colaboración de un panel de actores representativos del fenómeno tratado, permitirá direccionar de una manera precisa el estudio solución.</p> <p>Finalmente se plantea la metodología de intervención sobre el patrimonio cultural para la generación de recursos con alcance educativo desde la cultura digital, lo que permitirá una reconducción de la relación patrimonio cultural educación desde las herramientas propias de la cultura digital, de manera eficiente para continuar la construcción y consolidación del campo de la Educación Patrimonial con aplicación especial en el contexto español.</p>

Tabla 32. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. García Fernández.

En la Universidad de Huelva se defiende recientemente la tesis doctoral denominada *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria*.

La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria	
Autor/a	Inmaculada López Cruz
Universidad	Universidad de Huelva
Dirección	Dr. José María Cuenca López
Año	2014
Base de datos	Dialnet
Resumen aportado por su autor/a	Esta tesis Doctoral se trata de un estudio en el que se analiza qué tratamiento didáctico recibe el patrimonio en los manuales de Ciencias Sociales de la ESO más usados en España. Partimos de un marco teórico que se sustenta en tres pilares fundamentales: el concepto de patrimonio, la Educación Patrimonial y los libros de texto como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Entendemos los elementos patrimoniales como símbolos de las diferentes culturas, posibles generadores de identidad y elementos de conexión intercultural. Consideramos importante el estudio del tratamiento patrimonial en los manuales puesto que el libro de texto sigue siendo el material predominante en la educación formal. Gracias a los resultados de análisis hemos podido establecer unas dificultades en torno al tratamiento didáctico del patrimonio en los manuales, así como proponer unos parámetros que puedan guiar la elaboración de materiales en relación con la Educación Patrimonial.

Tabla 33. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. López Cruz.

Además de las tesis ya defendidas que caracterizan el contexto actual y determinan las líneas de investigación futuras, resulta apropiado abordar las tesis que se encuentran actualmente en desarrollo, por su carácter de actualidad y novedad. Siguiendo en el foco de investigación vallisoletano, que se mantiene activo y alimentado por las investigaciones que se encuentran en marcha, cabe mencionar el proyecto de tesis doctoral de Pérez López, en la Universidad de Valladolid. Esta tesis doctoral se nutre de un primer trabajo de investigación predoctoral, que recogemos a continuación:

Trabajo predoctoral: Percepción visual en la educación museal. La importancia del contexto lingüístico en la comprensión de conceptos. Estudio de la comunidad sorda	
Autor/a	Sara Pérez López
Universidad	Universidad de Valladolid
Dirección	Olaia Fontal Merillas y Carlos Moriyón Mojica
Año de defensa	2011
Resumen aportado por su autor/a	Continuidad con la tesis doctoral: Investigación que se desarrolla en el ámbito de los públicos con capacidades diferentes, en concreto en el trabajo educativo con sordos, y el trabajo que con ellos se hace desde los museos. Introduce esta tesis doctoral la educación patrimonial como vínculo entre el público y las obras contenidas en los museos, y no es sino otro indicador del interés en acercar el patrimonio a colectivos en riesgo de exclusión, a través de la educación.

Tabla 34. Ficha descriptiva del trabajo predoctoral de Pérez López.

Se vincula con nuestra investigación en la relación con la educación patrimonial dirigida a colectivos con capacidades diferentes y en riesgo de exclusión. La autora busca una aproximación desde los procesos que entran en funcionamiento durante el trabajo educativo en los museos de arte, para incidir en las fases que precisan de una atención especial en el colectivo sordo, permitiendo de este modo comprender, reflexionar, disfrutar y apropiarse de los contenidos que se abordan en las visitas a museos.

En marcha se encuentra el proyecto de tesis doctoral de la doctoranda García Ceballos, cuya tesis doctoral está siendo dirigida por la Dra. Fontal. Recogemos en la tabla siguiente los datos relevantes de su trabajo predoctoral, del que parte la tesis doctoral actualmente en desarrollo.

Trabajo predoctoral: Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual	
Autor/a	Silvia García Ceballos
Universidad	Universidad de Valladolid
Dirección	Olaia Fontal Merillas y José Sixto olivar Parra
Año de defensa	2013
Resumen aportado por su autor/a	Continuidad con la tesis doctoral: Este proyecto se orienta hacia el arte contemporáneo como potencial patrimonio de colectivos en riesgo de inclusión social. A través de una metodología de investigación-acción flexible y participativa se busca trabajar el arte contemporáneo como patrimonio de todos, independientemente de las capacidades diferentes que nos definan.

Tabla 35. Ficha descriptiva del trabajo predoctoral de García Ceballos.

Su trabajo se basa en la comprensión de las capacidades diferentes como valor universal, así como el trabajo a través del patrimonio y la educación para acercar el arte contemporáneo a la tercera edad.

Este foco vallisoletano se configura, definitivamente, como uno de los pilares clave en el avance científico de la educación patrimonial, desde la primera tesis defendida en 2003 por la Dra. Fontal Merillas. Destacamos además el proyecto de tesis doctoral de la doctoranda Sánchez Ferri, bajo el título *La importancia del recuerdo, investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores*.

La importancia del recuerdo, investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores	
Autor/a	Ana Sánchez Ferri
Universidad	Universidad de Valladolid
Año	(en desarrollo)
Resumen	Se trata de una tesis aún en proceso, orientada a la definición de un modelo didáctico que permita trabajar eficientemente la educación patrimonial con personas mayores, trabajando a partir del recuerdo, la memoria y las historias personales.
Relación con nuestra tesis	Aborda la educación patrimonial y el diseño de un método didáctico para acercar el patrimonio a colectivos diferentes.

Tabla 36. Ficha descriptiva del proyecto de tesis doctoral de Sánchez Ferri.

Alejándonos de este foco y ampliando la mirada hacia el ámbito nacional, resulta interesante fijar nuestra atención en foco Catalán, donde subrayamos las tesis defendidas en este contexto en los últimos años, como es el caso de la tesis doctoral denominada *Participación ciudadana e inclusión social en las comunidades de las personas ciegas: un estudio de educación artística basado en las enseñanzas de la profesora Rosa Gratacós*, defendida por la Dra. Cebriá en la Universidad de Girona, en 2013.

Participación ciudadana e inclusión social en las comunidades de las personas ciegas: un estudio de educación artística basado en las enseñanzas de la profesora Rosa Gratacós	
Autor/a	Ana Cebriá
Universidad	Universidad de Girona
Dirección	Roser Juanola Terradellas
Año	2013
Base de datos	Universidad de Girona
Resumen	Esta investigación se articula en torno a diferentes ejes conceptuales con el objetivo de proporcionar una mejora en el entorno social en la discapacidad visual, sobre la base de las teorías propuestas por Rosa Gratacós.
Relación con nuestra tesis	Acercamiento a través de la educación a colectivos con capacidades diferentes.

Tabla 37. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Cebriá.

Además de los trabajos expuestos, que suponen una importante aportación en la materia, queremos destacar otros trabajos de investigación activos que se definen sobre la base descrita. Es el caso de la doctoranda Maeso y su proyecto de tesis doctoral *La dimensión político-social del arte de acción y su incidencia en los entornos pedagógicos. Práctica y teoría del arte de acción como recurso educativo*.

La dimensión político-social del arte de acción y su incidencia en los entornos pedagógicos. Práctica y teoría del arte de acción como recurso educativo	
Autor/a	Ana Maeso
Universidad	Universidad de Girona
Año	(en desarrollo)
Resumen aportado por su autor/a	Por medio de la metodología de investigación-acción se centra en el estudio del cómo trasladar a los contextos educativos las capacidades del ejercicio de la performance y arte de acción para fomentar el pensamiento crítico y discutir las relaciones de poder entre los distintos agentes en el aula, estableciendo procesos de aprendizaje y creación colectiva.

Tabla 38. Ficha descriptiva del proyecto de tesis doctoral de Maeso.

Estos son algunos de los focos nacionales de referencia actual en la investigación en el campo de la educación y el patrimonio, vinculados con la temática que orienta nuestro trabajo de investigación. Más allá del ámbito español, ampliando nuestra mirada al contexto europeo, cabe destacar por su trayectoria y ámbito de estudio el foco que se configura en la Universidad Sorbona en París, donde se asienta un grupo de investigadores activos y comprometidos con la educación patrimonial. Dentro de este foco, que abordaremos en mayor profundidad más adelante, destaca la tesis postdoctoral, aún en marcha, del Dr. Marcelo Falcón Vignoli, quien aporta una visión postmoderna del patrimonio y la educación patrimonial. Desarrolla también su tesis doctoral en el ámbito del patrimonio en el contexto catalán, con el título *Sentido del proyecto afectivo*, bajo la dirección de la Dra. Simón i Ortoll.

Sentido del proyecto afectivo	
Autor/a	Marcelo Falcón Vignoli
Universidad	Universidad de Barcelona
Dirección	Begoña Simón i Ortoll.
Año	2010
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>Esta investigación indaga sobre el ser, manifestación y sentido de toda acción inteligentemente creadora o proyecto entendido como trayecto, como intersticio germinal eyectado por la conciencia sistémica de la humanidad. Para ello, ha sido necesario entretejer miradas filosóficas, sociológicas y ecológicas, ya que tal realidad ha permitido situar todo proceso conformador y sus efectos sistémicos. Por lo tanto, el estado de alerta sobre esta situación que involucra relaciones complejas entre inteligencias que proyectan, ser o verbo conformador, transformación, manifestación, efectos y sentido sistémico, ha potenciado la investigación que se ofrece, razón por la cual se nomina: Sentido del proyecto <i>æ</i>fectivo. En definitiva, nos encontramos ante un trabajo que indaga sobre la sustancia de todo verbo manifestado conscientemente por las potencias afectivamente inteligentes de la sociedad, por ende, sobre sus consecuencias y sentido sistémico.</p> <p>Metodología utilizada.</p> <p>El presente trabajo es un trayecto de indagación ontológica que se ha encaminado en descubrir la realidad sustancial que sostendría todo movimiento conscientemente creador. Por lo tanto, se ha desplegado un camino de búsqueda teórica entre diversos pensadores con la finalidad de comprender y potenciar la verdadera esencia de toda acción capaz de conformar lo necesario según contexto social. En este sentido, hemos confiado fundamentalmente para tal proceso en tres pensamientos específicos: la Sociología del Imaginario de Michel Maffesoli, las ideas sobre El Rizoma de Gilles Deleuze/Félix Guattari y la Invención de lo Cotidiano de Michel de Certeau. Es así, que estamos inmersos en un triángulo cardinal desde lo imaginario, lo rizomático y lo cotidiano, que ha permitido dar sentido a todas las acciones de indagación, organización, conformación y manifestación de este trabajo. De este modo y a grandes rasgos, es posible establecer que estamos ante una guía trina que tiene presente la importancia de los imaginarios sociales, los trayectos vitales individuales y el valor singular de los acontecimientos cotidianos. Realidad entretejida, que indudablemente ha orientado durante todo el tiempo de indagación, facilitando así la emergencia de la tesis que felizmente se ofrece.</p> <p>Organización de la tesis.</p> <p>Este trabajo orbita en torno a un eje central que es el ser, su manifestación y su sentido, razón por la cual se ha organizado en tres estadios reflexivos o partes íntimamente unidas, vinculadas lógicamente a su Introducción, Síntesis y Conclusión. Por lo tanto, la Parte I: Pensamiento del Paréntesis, indaga sobre la realidad potencial de todo verbo creador, entendido como fuerza comunicable que origina y nutre las transformaciones sociales, es decir, sus posibilidades de reinención cotidiana; la Parte II: Pensamiento sobre el patrimonio, examina el verbo activo o manifiesto en realidades hipertextuales, concebidas como potencias capaces de facilitar la aparición de espacios "poliidentitarios", de patrimonios colectivos, donde habitaría creativamente la humanidad; mientras que la Parte III: Pensamiento sobre el Sentido, analiza la razón de ser del verbo creador, es decir, de todo movimiento capaz de reinventar conscientemente la sociedad. En definitiva, estaríamos ante el sentido de aquellas potencias verbales y sus efectos que posibilitarían una repetición restauradora de todo nicho vital, que siempre sería eyectada por un tejido inmunológico o conciencia sistémica social que propiciaría los tránsitos de una humanidad reunida íntimamente con la naturaleza.</p>

Tabla 39. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Falcón.

Esta investigación indaga sobre el ser, manifestación y sentido de toda acción inteligentemente creadora o proyecto entendido como trayecto, como intersticio germinal eyectado por la conciencia sistémica de la humanidad. Para ello, ha sido necesario entretejer miradas filosóficas, sociológicas y ecológicas, ya que tal realidad

ha permitido situar todo proceso conformador y sus efectos sistémicos. Por lo tanto, el estado de alerta sobre esta situación que involucra relaciones complejas entre inteligencias que proyectan, ser o verbo conformador, transformación, manifestación, efectos y sentido sistémico, ha potenciado la investigación que se ofrece, razón por la cual se nomina: Sentido del proyecto *æ*fectivo. En definitiva, nos encontramos ante un trabajo que indaga sobre la sustancia de todo verbo manifestado conscientemente por las potencias afectivamente inteligentes de la sociedad, por ende, sobre sus consecuencias y sentido sistémico.

Es un trayecto de indagación ontológica que se ha encaminado en descubrir la realidad sustancial que sostendría todo movimiento conscientemente creador. Por lo tanto, se ha desplegado un camino de búsqueda teórica entre diversos pensadores con la finalidad de comprender y potenciar la verdadera esencia de toda acción capaz de conformar lo necesario según contexto social. Inmersos en un triángulo cardinal desde lo imaginario, lo rizomático y lo cotidiano, que permite dar sentido a todas las acciones de indagación, organización, conformación y manifestación de este trabajo. De este modo y a grandes rasgos, es posible establecer que estamos ante una guía que tiene presente la importancia de los imaginarios sociales, los trayectos vitales individuales y el valor singular de los acontecimientos cotidianos.

Cabe destacar por su interés, y en este mismo marco de investigación, la tesis doctoral de la Dr. Torregrosa Laborie, titulada *En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno*, dirigida por el Dr. Hernández.

En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno	
Autor/a	Apolline Torregrosa Laborie
Universidad	Universidad de Barcelona
Dirección	Fernando Hernández Hernández
Año	2012
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	Esta investigación se propone como un estudio de las relaciones profesor alumno, que se redefinen en el contexto regido por sus correspondencias. Estas relaciones se presentan como el punto nodal de la formación que articula los espacios educativos. Se trata de aprehender esta dimensión colectiva, socializante de la educación. Subrayamos así la vida cotidiana y emocional de la educación, un lugar de encuentros y de comunicación que perpetua la dinámica de la vida colectiva. Este estudio se propone como investigación narrativa entorno a historias de vida de profesores de secundaria, para poner en valor lo cotidiano, las diversas situaciones, las epifanías de los docentes en el espacio educativo y comprender sus contornos, sus atmósferas. Es posible entonces desvelar que la educación es sobre todo esta experiencia de encuentros, este ambiente que se genera favoreciendo un aprendizaje singular y colectivo, hacia una formación en acompañamiento, más cercana, más afectiva, hecha de interacciones y correspondencias. Por ello, desde este estudio, tratamos

	de ofrecer una climatología de la educación, es decir a partir de una climatología, comprender los elementos que favorecen la formación de cada uno y aprehender la realidad cotidiana de la educación. Es posible entender los espacios escolares en sentido de atmósferas, de experiencias sensibles que se viven a través de la educación artística.
--	---

Tabla 40. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Torregrosa.

Esta investigación se propone como un estudio de las relaciones profesor alumno, que se redefinen en el contexto regido por sus correspondencias. Estas relaciones se presentan como el punto nodal de la formación que articula los espacios educativos. Se trata de aprehender esta dimensión colectiva, socializante de la educación. Subraya así la vida cotidiana y emocional de la educación, un lugar de encuentros y de comunicación que perpetua la dinámica de la vida colectiva. Este estudio se propone como investigación narrativa en torno a historias de vida de profesores de secundaria, para poner en valor lo cotidiano, las diversas situaciones, las epifanías de los docentes en el espacio educativo y comprender sus contornos, sus atmósferas. Es posible entonces desvelar que la educación es sobre todo esta experiencia de encuentros, este ambiente que se genera favoreciendo un aprendizaje singular y colectivo, hacia una formación en acompañamiento, más cercana, más afectiva, hecha de interacciones y correspondencias. Es posible entender los espacios escolares en sentido de atmósferas, de experiencias sensibles que se viven a través de la educación artística.

Más allá del contexto europeo, ampliando la mirada hacia el contexto internacional, encontramos otros focos de investigación cercanos en la temática, que nos trasladan al estado de la cuestión en el marco internacional. En Latinoamérica, en la Universidad de León, el Dr. Luiz Schwengber defiende, en 2004, la tesis doctoral denominada *La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países del Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación*.

La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países del Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación	
Autor/a	Luiz Schwengber Valdir
Universidad	Universidad de León
Dirección	Luis Carlos Sen Rodríguez
Año	2004
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	El estudio representa, ante todo, una reflexión acerca de los modelos y procesos educativos, sobre sus presupuestos ideológicos y sobre los instrumentos pedagógicos necesarios a sus fines. La constatación de la gran distancia mediante entre las investigaciones académicas y las demandas culturales de la sociedad actual constituye uno de los ejes motores del empeño. Al mismo tiempo, la comprobación de cómo el sistema educativo brasileño ha contribuido secularmente a la generación y perduración de prejuicios que afectan negativamente a los grupos nativos, representa igualmente una de las premisas que ilustran esta contribución.

	<p>Con todo, apunta el autor cómo algo de ese panorama ha ido mudando en los últimos tiempos, propiciando intensos debates a propósito de la necesidad de repensar los modos educativos para adaptarlos a la realidad del pluralismo social brasileño y, así, situarlos en una perspectiva multicultural e intercultural.</p> <p>Al hilo de tales reflexiones, en sintonía también con el progresivo auge de una nueva disciplina -La Educación Patrimonial, ya contemplada como tema transversal en los parámetros curriculares nacionales-, y aprovechando el margen proporcionado por la descentralización de las decisiones en el ámbito educativo, el autor propone distintas reformas en la propuesta curricular del estado de Santa Catarina, al objeto de que el mismo vehículo que antaño sirviera para la segregación y la exclusión pase a ejercer el fenómeno contrario.</p> <p>En esta línea, se defiende un concepto de Educación Patrimonial de sentido más lato que el hasta ahora manejado, teniendo por objetivo primordial la capacidad de inculcar en la ciudadanía una valoración consciente y sentida de todo su patrimonio histórico, y por ello mismo activamente comprometida con su rescate y preservación. De cara a tales metas, la tesis propone ir más allá de las acciones de sensibilización patrimonial al uso y defiende como vía.</p>
--	--

Tabla 41. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Schwengber.

El estudio representa, ante todo, una reflexión acerca de los modelos y procesos educativos, sobre sus presupuestos ideológicos y sobre los instrumentos pedagógicos necesarios a sus fines. La constatación de la gran distancia mediante entre las investigaciones académicas y las demandas culturales de la sociedad actual constituye uno de los ejes motores del empeño. Al mismo tiempo, la comprobación de cómo el sistema educativo brasileño ha contribuido secularmente a la generación y perduración de prejuicios que afectan negativamente a los grupos nativos, representa igualmente una de las premisas que ilustran esta contribución.

Con todo, apunta el autor cómo algo de ese panorama ha ido mudando en los últimos tiempos, propiciando intensos debates a propósito de la necesidad de repensar los modos educativos para adaptarlos a la realidad del pluralismo social brasileño y, así, situarlos en una perspectiva multicultural e intercultural. Al hilo de tales reflexiones, en sintonía también con el progresivo auge de una nueva disciplina - la educación patrimonial, ya contemplada como tema transversal en los parámetros curriculares nacionales-, y aprovechando el margen proporcionado por la descentralización de las decisiones en el ámbito educativo, el autor propone distintas reformas en la propuesta curricular del estado de Santa Catarina, al objeto de que el mismo vehículo que antaño sirviera para la segregación y la exclusión pase a ejercer el fenómeno contrario.

4.2 Enfoques referentes en torno al trinomio patrimonio, educación y diversidad

Conviene revisar los grupos, enfoques e investigaciones desde la Didáctica de la Expresión Artística y las Ciencias Sociales llevadas a cabo en España. Uno de los principales focos referentes se sitúa en la Universidad de Oviedo, donde la Dra. Calaf Masachs dirige sus investigaciones y publicaciones hacia la genealogía de la Educación Patrimonial. En este foco, la Dra. Fontal Merillas, bajo la dirección de la Dra. Calaf, analiza y expone modelos y enfoques educativos en la educación patrimonial en España y elabora su tesis doctoral, como hemos visto en el apartado 4.1, en torno a la educación patrimonial como disciplina. Además de ésta ha publicado otros títulos en torno a la didáctica del patrimonio como: *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*; *Comunicación Educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, entre otros.

Profundizando aún más en esta cuestión, propone en su artículo *La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio* (Fontal, 2008, pp. 79-129), una nueva clasificación de modelos de didáctica, teniendo en cuenta las variables que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, discente, contenido y contexto. El término docente proviene del latín *docens*, que deriva de *docere*, enseñar. El docente es la persona que enseña, aquél que posee conocimientos y habilidades pedagógicas como agente del proceso de enseñanza aprendizaje. El discente es el sujeto que aprende, término que proviene del latín *discens*, y se traduce como el que estudia, el estudiante. En términos pedagógicos se puede decir que el discente es el sujeto que recibe la enseñanza, el agente receptor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos son el qué de los procesos educativos; y el contexto se puede definir como el entorno físico y la situación en que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar, teniendo en cuenta variables de contexto que conciernen a todas las variables que intervienen en los procesos.

Desde la Universidad de Oviedo se configura el grupo MIRAR: Proyectos para la investigación y difusión del patrimonio cultural y natural dirigido por la Dra. Calaf Masachs, e integrado por expertos, investigadores y profesionales de la educación y el patrimonio de España. Su labor se centra en la realización de anteproyectos y proyectos para la puesta en valor educativo y divulgativo de todos

aquellos espacios susceptibles de ser rentabilizados culturalmente, la elaboración de recursos hipermedia: dimensión didáctica para turismo cultural, desarrollo empresarial y acción cultural, y las investigaciones sobre Vanguardia Histórica, difusión del Arte Contemporáneo (últimas tendencias); patrimonio industrial y difusión de la geografía de Asturias. Sus líneas de investigación se definen como:

- M de museología, museografía didáctica y musealización pedagógica (evaluación museológica en dimensión educativa y acción cultural).
- I de interpretación del patrimonio cultural y natural (proyectos de turismo cultural para el desarrollo local).
- R de razonamiento pedagógico y divulgativo (formación y elaboración de publicaciones de corte teórico y divulgativo).
- A de arte (arte contemporáneo, mirada artística del patrimonio industrial, crítica del arte y comisariado de exposiciones).
- R de recursos didácticos en diferentes formatos para educación formal, no formal .Recursos hipermedia.

En esta misma universidad destaca también el proyecto de I+D+i *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles*, dirigido también por la Dra. Calaf. El proyecto se dirige a la evaluación cualitativa y el análisis de la acción educativa que se implementa en los museos repartidos por la geografía española. Su labor investigadora se proyecta hasta finales de 2014, dentro del plan nacional de I+D+i 2011-2012.

Existen otros focos con importantes aportaciones en la investigación en torno al patrimonio y su educación. Es necesario acudir a estas fuentes para abordar las visiones actuales en la Didáctica de la Expresión Artística, donde acudimos al análisis elaborado por Fontal Merillas en *La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica*.

En la Universidad Autónoma de Madrid, el Dr. Asensio Brouard ha dirigido el proyecto de I+D+i Lazos de luz azul: *Estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio*, desarrollado hasta 2009. Como uno de sus principales resultados se encuentra su continuidad en diversas acciones complementarias. Se trata de un proyecto orientado a la evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones de presentación del patrimonio, implementado en más de cien museos. Entre sus resultados localizan que las instituciones no disponen de enfoques teóricos,

comunicativos y educativos coherentes para el uso educativo de las tecnologías. Han realizado hallazgos recogidos en publicaciones diversas, congresos y seminarios en el ámbito de la educación patrimonial, entre ellos el Museo Frontera, una plataforma digital participativa sobre patrimonio entre España y Portugal, financiada por la Red de Museos de Extremadura.

Desde la Universidad de Granada, autores relevantes como Ricardo Marín Viadel y Dolores Álvarez Rodríguez, señalan, en *Didáctica de la educación artística* (2003, pp. 183-228) que la estructura conceptual, el campo de conocimientos y el desarrollo de capacidades, destrezas, saberes y valores son diversos, incluyen estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos más allá de la idea de pintar o dibujar. Sostienen que no debería llamarse así, sino simplemente artes visuales, puesto que estos son sus contenidos y la educación, en la escuela, es algo siempre presente. En esta misma universidad se organizan cursos, máster y doctorado, representados por autores destacables como la ya mencionada Álvarez Rodríguez, quien cuenta con publicaciones como *De la copia de láminas al ciberespacio: la educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales*, en Marín (2003).

En la Universidad de Huelva destaca el grupo EDIPATRI: Educación e Interpretación del Patrimonio, que empieza su andadura en el año 1998, abordando las relaciones entre patrimonio y educación, constituyéndose como referente clave en la educación patrimonial a través de su visión interdisciplinar. Siguiendo a Estepa et als. (2013, p. 13), las relaciones entre patrimonio y educación han venido preocupando a los miembros del taller EDIPATRI, del grupo de investigación DSEYM (Universidad de Huelva), desde hace aproximadamente 20 años. Se constituyen como referentes de investigación, innovación y reflexión respecto a la educación patrimonial, con una visión interdisciplinar, desde un concepto holístico-simbólico e identitario del patrimonio, en un modelo didáctico de carácter constructivista y sociocrítico.

Así, el grupo se constituye desde dos áreas de conocimiento académico (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales) por investigadores de diversa formación (...). A partir de esta multidisciplinariedad se aborda un tratamiento del patrimonio de carácter holístico, en el que entendemos su conceptualización como la conjunción de todos los elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científico-tecnológicos contextualizados en un ámbito espacio-temporal y cultural determinado que dan sentido e identifican a una determinada sociedad. (Cuenca et. Al, 2013, pp.13-14).

En la Universidad pública de Navarra es necesario destacar la Asociación Bitartean Arte y Educación, definiendo su línea de trabajo hacia la educación en el conocimiento y disfrute del patrimonio, estrechando lazos identitarios, buscando como objetivo conseguir que los alumnos lo hagan suyo. Fontal (2010, pp. 1-7) destaca el texto *Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión de patrimonio* de Aguirre (2008), donde plantea una amplia revisión de las políticas de acceso. Se trata, según Fontal, de un texto especialmente revelador al cuestionar la concepción paternalista del patrimonio y la figura de mediador cultural.

Otro de los focos con importantes aportaciones en este campo es la Universidad de Girona, donde Calbó y Juanola, en su artículo *Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística*, indican la percepción de peligro del estatus curricular del área, abriendo interrogantes y proponiendo argumentos para la reflexión. Así, sugieren que hay que reivindicar algunos de los contenidos vinculados desde siempre a la educación artística como competencias básicas del área, trabajar para definir algunas de las competencias que se refieren a conocimientos propios de la cultura visual y artística del mundo; considerar como capacidad el conocimiento artísticamente culto del mundo, y otro tipo de competencias básicas, las instrumentales, procedimientos, y estrategias cognitivas. Desde esta universidad se configura el GREPAI, grupo de investigación en educación, patrimonio y artes. Se trata de un grupo de expertos, profesores e investigadores cuya labor gira en torno a la educación y el patrimonio. Llevan a cabo proyectos de intervención educativa así como proyectos educativos y de investigación, configurándose como observatorio de buenas prácticas. Lo patrimonial es un contenido disciplinar específico y hace referencia a relaciones entre individuos y bienes, desde la mirada educativa, es decir, los valores asociados al patrimonio varían en función de la disciplina de referencia. Esto supone que mientras el bien no tenga valores para el sujeto que aprende no es efectivamente patrimonio. En este sentido, defienden una didáctica cuyo objeto de estudio no son los bienes sino las relaciones entre bienes e individuos, así los objetivos de enseñanza aprendizaje girarán en torno a esas relaciones.

En la Universidad de Barcelona se configura un grupo de referencia bajo la dirección del Dr. Santacana Mestre, con el proyecto de investigación denominado *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*. El proyecto se centra en el estudio de los factores de exclusión en la adolescencia para generar un diagnóstico para proponer modelos que abran paso a

una educación patrimonial inclusiva. Por otro lado, en la Universidad Abierta de Cataluña, la Dra. Munilla Cabrillana dirige desde 2004 el grupo de investigación Museia, orientando su trabajo hacia la museología, la museografía, el patrimonio y su relación con las TICs.

Queremos destacar el Observatorio de Museos de España, creado recientemente por la Secretaría de Estado de Cultura dentro de su Plan Estratégico 2012-2015, para el refuerzo de la comunicación y cooperación cultural entre administraciones públicas y otras administraciones. Se trata de una herramienta para el análisis, formación e investigación para un conocimiento panorámico y global de las necesidades de los museos de España.

Aproximándonos a nuestro caso específico de estudio, es preciso abordar los planteamientos y corrientes más actuales e influyentes en la educación patrimonial dirigida a la diversidad. En este sentido, uno de los grandes referentes lo constituye la labor realizada desde la Red Museística de Lugo, en concreto su programa institucional inclusivo, cuya gerente, Lago González, así como el resto de miembros que configuran el equipo, están luchando por hacer accesibles todos sus museos, haciendo de la accesibilidad un factor común a tener en cuenta en la planificación de cualquier acción social y cultural.

Lago González es la Gerente de la Red de Museos de Lugo desde su creación en 2006, y trabaja en el Museo Provincial de Lugo desde 1991. La Red de Museos es de titularidad provincial y en ella se gestionan y coordinan todos los departamentos de cuatro museos: San Paio de Narla en Friol, el Museo Provincial del Mar (el más antiguo de Galicia), el Pazo de Tor (Monforte de Lemos), y el Museo Provincial de Lugo dedicado a arqueología, etnografía, bellas artes y artes industriales. En las *I Jornadas sobre Educación en Museos y Atención a la Diversidad*²¹ Lago González presentó todas sus iniciativas y actuaciones, desde la creación del Departamento de Capacidades diferentes y Discapacidad en febrero de 2008.

Se trata de un referente destacado en materia de accesibilidad en museos. Ha participado como ponente y conferenciante en diversos foros sobre didáctica y gestión de museos, entre otros: Universidad de Verano de la Cátedra de Estudios Joaquín Díaz, Medina del Campo (2000), Museo Estatal de Varsovia (2001), IX Coloquio Gallego de Museos, donde presentó la ponencia *La gestión del Museo de Lugo en la red provincial de museos* (2006). Destaca como autora de textos y artículos y como colaboradora de distintas publicaciones como *Boletín del Museo Provincial de Lugo*, *Artesonado*, *Boletín Famislu*, donde ha publicado artículos diversos.

²¹ I Jornadas sobre Educación en museos y Atención a la diversidad, Museos para la inclusión, la multiculturalidad y la accesibilidad. Murcia, junio 2010.

Uno de los focos referentes en estudios sobre patrimonio, más allá del ámbito nacional, lo constituye la labor de investigación y performance educativa que se lleva a cabo en el CEAQ-GREAS (Centro de estudios sobre lo actual y lo cotidiano y Grupo de investigación sobre ecoformación artística y sociedad), fundado por el Dr. Maffesolí en 1982, actualmente en el seno de la Universidad Sorbona, de París. Este grupo de investigación orbita en torno a los planteamientos teóricos de su fundador, que abordaremos más adelante. Sus intereses giran en torno a la educación y el arte, reuniendo a investigadores, profesores, estudiantes, profesionales de la cultura e interesados en esta relación, de muy diversas nacionalidades y procedencias. Su estudio se centra en las áreas de capacitación, espacios de formación, centros culturales, instituciones públicas, museos y asociaciones de patrimonio.

Recogen su actividad periódicamente en su página web (<http://ceaq-sorbonne.org>) y en el blog (<http://ecoeducationartistique.blogspot.fr>). Se apoyan en la importancia que actualmente tienen las manifestaciones artísticas y culturales como realidades que facilitan y potencian las relaciones sociales, como recogen en su blog. Además generan actividades y propuestas artísticas que se configuran como lugares de reunión. Abordan una visión del patrimonio desde el concepto de lo imaginario, incorporando el concepto de socialización, dirigiéndose hacia el lado sensible y emocional de la educación como una forma de iniciar una construcción social a través del diálogo abierto y la reflexión profunda.

Su trabajo se organiza en torno a dos centros de interés:

- Reuniones, grupos de estudio, sesiones temáticas, intervenciones, diálogos en torno a temas propuestos. Dirigido a profesores, investigadores, estudiantes e interesados en la temática.
- Proyectos de investigación financiados o no, congresos, colaboración entre universidades e instituciones, difusión. Reciben apoyo y colaboran con numerosos grupos de investigación en Europa y América.

Su investigación gira en torno a conceptos clave como son lo errático (entendido como lo extraño, anormal, lo sorprendente), lo imaginario y la postmodernidad. Sus propuestas orbitan en torno a las relaciones entre la vida, la educación y la sociedad, que posibilitan la desproyección de la educación y de la creación artística. Por lo que la temática de sus esfuerzos se centra en los contactos entre educación artística y sociología del imaginario, trabajando espacios de reflexión

y creación. Surgen así cinco vías de estudio: el trayecto ecoformativo, trayecto errático, trayecto afectivo, trayecto matrimonial y trayecto onírico. Espacios que describen en su página web (<http://ceaq-sorbonne.org>) de la siguiente manera:

- Trayecto ecoformativo: Espacio de creación visual y teórica a partir de un proceso formativo que propone experiencias sensibles y reflexivas en torno la educación artística. Dentro de este estadio la investigación narrativa permite dar diversos sentidos a los relatos personales unidos a una historia colectiva, convirtiéndoles de este modo en historias de vida. Las relaciones se establecen entre los trayectos personales y grupales, revelándoles como una posibilidad que potencia todo movimiento formativo.
- Trayecto errático: Espacio de creación visual y teórica a partir de experiencias de sensibilización, de percepción. Vivencias que se ofrecen como un trayecto intenso fuera de toda finalidad, de toda evaluación. Se trata de experiencias no encerradas en un proyecto, no condicionadas a un objetivo previamente formulado. En este sentido las experiencias erráticas son entendidas como una desproyección del mundo, de la cultura, de la educación artística, de las relaciones personales, de la relación con la naturaleza, de todo acto creativo.
- Trayecto afectivo o ecoproyecto: Espacio de creaciones visuales y teóricas ligadas a un conocimiento afectivo, a un ecoproyecto entendido como *trayecto afectivo*, como ciencia sensible, como una activa lógica romántica que se manifiesta en lo cotidiano. Los trayectos afectivos posibilitan un tramo de investigación que busca desarrollarse a partir de la temperatura colectiva generada por sus participantes.
- Trayecto matrimonial o patrimonio vivo: Espacio de creación visual y teórica sobre el matrimonio cultural o patrimonio vivo. Desde lo matrimonial personal y colectivo, este sendero de investigación tiene en cuenta lo desigual, lo asimétrico y todo lo disimétrico. El matrimonio de los opuestos, según Michel Maffesolí, de todo aquello aparentemente diferente, posibilita la emergencia de espacios, de tiempos, de experiencias que se pueden vivir intensamente. Vivencias que siempre se pueden ofrecer para ser vividas de modo creativo, activo, jamás aceptadas de manera pasiva.

- Trayecto Onírico: Espacio de creación visual y teórica sobre lo onírico, sobre los arquetipos personales y colectivos. En este sentido, las experiencias sensibles y perceptivas que proponen en este trayecto de estudio tienen presente los procesos de investigación como viajes místicos, como caminos difíciles, como experiencias de muerte y resurrección simbólica, como vivencia de pruebas figuradas, como posibilidades complejas de elección, como rituales espirituales, como un tiempo ligado a mensajes emergentes en los sueños, como posibilidad de segundas elecciones, como vivencia de éxodos áridos, como experimentación de un caos pre-cosmogónico, como retornos a lo nuevo y la raíz; por lo tanto, como comprensión de estas realidades vinculadas a los mitos personales y culturales.²²

Siguiendo en el contexto Europeo, Estepa (2013, p. 344) señala como gran interés, desde la perspectiva de la innovación educativa, el grupo HEREDUC (Heritage Education), que forma parte del programa Sócrates, financiado por la Unión Europea. Sus esfuerzos parten de la necesidad de integrar la educación patrimonial en las aulas y las aulas en la educación patrimonial.

La revisión efectuada configura el estado de la cuestión desde los diversos focos que se definen a nivel nacional, llegando a una visión de contexto europeo a través de los grupos que se encuentran en la vanguardia de los estudios sociales del patrimonio.

No queremos cerrar este capítulo sin mencionar el proyecto European Heritage, Education and Pedagogy (Educación de Patrimonio Europeo y Pedagogía), desarrollado hasta el 2001 desde la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), en el marco de las acciones especiales del programa ERASMUS. En su página web (<http://www.peda.net>) se describe el desarrollo del proyecto de dos años de duración, que ha reunido estudiantes y profesores de cinco universidades europeas de Finlandia, Bélgica, Reino Unido y Noruega. A través de este proyecto de investigación se exploran los diferentes contextos culturales y sitios Patrimonio Mundial de Europa, trabajando conceptos identitarios e intercambios de puntos de vista culturales, la integración cultural, la inclusión, la comunicación intercultural y las identidades, implementando metodologías educativas orientadas a la sensibilización hacia los diversos patrimonios culturales, editando, como resultado, la revista de Patrimonio Europeo.

²² Información obtenida de <http://ceaq-sorbonne.org>

En definitiva, son numerosas las líneas, grupos y programas de investigación en educación patrimonial, como resultado de proyectos de I+D financiados, universidades, expertos y tesis doctorales, que configuran el mapa de referentes a tener en cuenta en el trabajo educativo con el patrimonio, y, en nuestro caso concreto, con la diversidad de públicos.

4.3 Programas educativos

En los últimos años se han puesto en marcha programas, proyectos e iniciativas en el campo de la educación patrimonial que ejercen un importante impulso en el desarrollo de este ámbito hacia la integración de las personas con capacidades diferentes. Son programas que, por su calidad e impacto, se constituyen como ejes de referencia que conviene conocer y analizar en nuestra investigación. Por ello, destacamos aquellos programas que se han establecido como referentes en los ámbitos nacional e internacional, vinculados a nuestro país. Se trata de propuestas de calidad que vertebran el estado de la educación patrimonial en la práctica, más allá del ámbito teórico.

En este sentido, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), se configura como herramienta que inventaría y clasifica las propuestas, proyectos y acciones de educación patrimonial. Se trata de una sucesión de dos proyectos de I+D+i financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, configurados por 20 investigadores procedentes de 9 áreas de conocimiento, de 7 universidades españolas y una francesa. Nos servimos del Observatorio como fuente de datos para el estudio de los programas educativos en torno al patrimonio, y lo ampliamos en la descripción que, como herramienta de investigación, elaboramos en el capítulo 5.

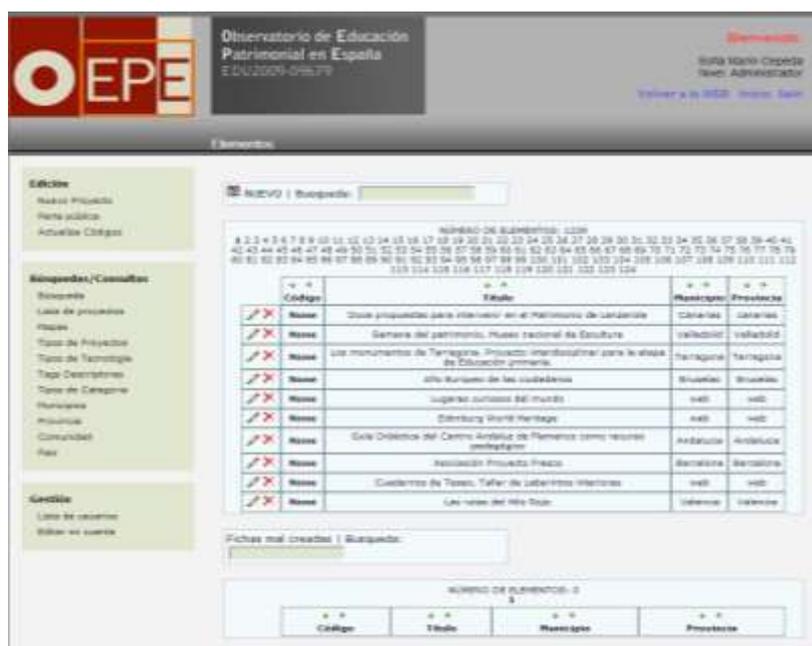


Imagen 1. Captura de pantalla de OEPE.

Establecemos una clasificación atendiendo a categorías que definimos en función de criterios determinados por la actualidad, distinguiendo entre iniciativas en el marco normativo y experiencias de carácter práctico.

4.3.1 Proyectos centrados en el diseño didáctico.

Se trata de aquellas iniciativas que se orientan a la definición de unas bases normativas y el establecimiento de patrones de actuación en el marco de la educación y el patrimonio. Dicha normativa es extensa, destacamos por ello iniciativas de gran alcance, como la *Estrategia integral española de cultura para todos*, o documentos de carácter práctico, como la *Guía de accesibilidad para personas con discapacidad* en las industrias culturales.

La *Estrategia integral española de cultura para todos, accesibilidad a la cultura para las personas con discapacidad*, consiste en una iniciativa cuyo objetivo principal se orienta hacia la mejora del acceso de las personas con capacidades diferentes a los espacios y actividades culturales. Esto supone un alcance nacional que se extiende a todas las iniciativas en el ámbito cultural, siguiendo el principio de diseño para todos. Resulta especialmente interesante por su explícita referencia, como objetivo estratégico, al acceso al disfrute de la cultura y al ejercicio de la creación artística.

Entre sus primeras actuaciones realiza una auditoría de accesibilidad a espacios, servicios y acciones dependientes del Ministerio de Cultura. Otras de sus líneas destacables son la promoción de una política de accesibilidad en obras y compras públicas en los espacios y acciones culturales, la formación en capacidades diferentes y accesibilidad de los profesionales del ámbito cultural, la investigación, el desarrollo de tecnologías, el fomento de la participación de las personas con capacidades diversas en la creación artística, etc.

Todo ello es reflejo sistemático de la creciente concienciación de las autoridades hacia la inclusión de todas las personas en la vida social y el cumplimiento de los derechos humanos. Resulta además interesante el paso hacia adelante que supone la ampliación de la comprensión de las barreras más allá de lo físico, incorporando el acceso en la educación. Esta es una de las esferas en las que aún se dan numerosas situaciones de desigualdad social. Las medidas que en esta estrategia se plantean se aplicarán en los espacios y las instituciones culturales a través de objetivos estratégicos, como:

- Garantizar la plena accesibilidad universal y el diseño para todos en los espacios, acciones y servicios culturales, tanto temporales como permanentes, que gestione el Ministerio de Cultura y sus organismos autónomos.
- Promover el acceso de las personas con discapacidad a los fondos bibliográficos y documentales, facilitando los recursos de apoyo necesarios.
- Fomentar la participación activa de las personas con discapacidad en la creación artística en los diferentes ámbitos de ésta.
- Promover la investigación, desarrollo e innovación en tecnologías que faciliten hacer accesibles los diferentes contenidos culturales y los dispositivos y procesos de acceso a los mismos.
- Fomentar en los espacios y acciones culturales la contratación de personas con discapacidad.
- Promover una política de obras y compras públicas en los espacios y acciones culturales orientada a garantizar la accesibilidad a través del diseño para todos, la responsabilidad social empresarial y el empleo de las personas con discapacidad.
- Promover la formación en discapacidad y accesibilidad de los profesionales de la cultura y del personal de los espacios culturales para

que puedan identificar y dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad.

- Velar por el mantenimiento del régimen especial de la normativa sobre propiedad intelectual que favorece el acceso de las personas con discapacidad a los materiales culturales.
- Realizar campañas informativas y de divulgación cultural, en formatos accesibles, para dar a conocer y fomentar la asistencia y participación de las personas con discapacidad en las ofertas culturales.
- Garantizar la participación real y efectiva de los propios usuarios y de sus organizaciones representativas en la ejecución y seguimiento de esta estrategia.

La *Guía de accesibilidad para personas con discapacidad en las industrias culturales* es otro de los proyectos de carácter normativo que tomamos como referencia. Desarrollada por la fundación CNSE, Confederación Estatal de personas sordas, encargada de impulsar la investigación y la accesibilidad de las personas con sordera. Se trata de una publicación disponible en red, gratuita, donde se recogen recomendaciones y recursos para la promoción de servicios inclusivos en espacios culturales. Es interesante dado que se incentiva su participación en las actividades culturales encaminándose hacia una cultura inclusiva. La guía plantea los modos de hacer accesibles los espacios culturales para las personas con discapacidad auditiva; bibliotecas, museos, cines, teatros, etc., animando a la industria cultural española a fomentar su participación activa.

En este sentido, cabe destacar los programas recientemente definidos en el marco del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), que serán desarrollados en los próximos años, como:

- *Apps, dispositivos móviles y mobile learning en la Educación Patrimonial. Análisis de su uso y propuestas de desarrollo.* Proyecto impulsado por el IPCE²³ y dirigido por Alex Ibáñez Etxeberría.
- *La importancia de las webs y de los contenidos multimedia en la educación patrimonial informal: proyecto de investigación.* Proyecto impulsado por la Región de Murcia a través de la Fundación Integra.
- *Investigación, análisis y evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial.* Proyecto impulsado por el IPCE.

²³ Instituto del Patrimonio Cultural de España.

- *Evaluación de programas de educación patrimonial vinculados al bien cultural Arte rupestre del arco mediterráneo. Proyecto piloto de un estudio nacional sobre la acción educativa en bienes declarados Patrimonio Mundial.* Proyecto impulsado por la Región de Murcia.
- *Proyecto de investigación: Evaluación de las propuesta de educación patrimonial desarrolladas en los centros patrimoniales de Andalucía.* Proyecto impulsado por el IPCE y dirigido por José María Cuenca López.
- *Estudio y redacción de un informe sobre la situación actual de la educación patrimonial en Galicia.* Propuesta presentada por la Dirección Xeral do Patrimonio Cultural de la Xunta de Galicia.
- *Tesoros escondidos/Piedras preciosas.* Presentado por la Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León.
- *II Congreso Internacional de Educación Patrimonial.* Propuesta realizada por el Observatorio de Educación Patrimonial conjuntamente con el IPCE.
- *Jornada para educadores sobre Patrimonio Cultural Inmaterial.* Propuesta educativa presentada por el IPCE.
- *Estudio sobre la percepción social del Patrimonio Cultural.* Propuesta presentada por el IPCE.
- *Día de las lenguas maternas.* Iniciativa presentada por la Ciudad Autónoma de Ceuta.

En esta categoría se clasifican además recursos didácticos y manuales que se orientan a guiar la intervención educativa, como por ejemplo la guía didáctica *Ceuta te enseña*, de la Consejería de Educación y Cultura de Ceuta. Se enmarca en el proyecto Ciudades Educadoras y se diseña en un intento de facilitar la tarea de maestros y educadores en torno al patrimonio cultural de Ceuta. Se trata de una herramienta de trabajo para planificar las actividades que complementan el currículum escolar, buscando potenciar las capacidades de los alumnos.

Así mismo cabe destacar recursos didácticos y herramientas como son las maletas didácticas, recursos que se ofrecen desde diversas instituciones culturales, permitiendo trasladar al aula actividades de forma atractiva y amena. Es el caso de la maleta didáctica *Los antiguos canarios*, desarrollada desde el Ayuntamiento de Gran Canaria, la maleta de unidades didácticas digitales sobre patrimonio cultural inmaterial diseñada desde el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura para la ciudad de Madrid, o el kit *Patrimonio mundial en manos de jóvenes*, desarrollado en 1998 desde el Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO (WHC) en coordinación con el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (PEA). Se trata de una herramienta dirigida a

sensibilizar a los jóvenes sobre la preservación del patrimonio nacional y mundial, a través de la integración del patrimonio en el currículo de forma transversal. Se basa en metodologías creativas y participativas, como son la investigación, los juegos de rol y simulación, las tecnologías de la información y la comunicación, y estudios de campo.

4.3.2 Proyectos implementados.

Recogemos en este apartado aquellos proyectos que se llevan a cabo activamente en espacios culturales y que se apoyan en una sólida base teórica en torno al trabajo educativo patrimonial con todo tipo de destinatarios. Son experiencias que nos trasladan a la realidad de la actuación educativa en contextos de apertura e inclusión hacia las personas con capacidades diferentes, dando un paso más hacia la consecución de esta meta.

Para nuestra investigación resulta clave analizar las experiencias y propuestas en torno a la accesibilidad y al diseño para todos. En este sentido las Ciudades Patrimonio de la Humanidad cuentan con diversas iniciativas que despiertan el interés hacia esta cuestión. Son, por un lado, las rutas accesibles, que se diseñan tratando de llegar a todos a través de información accesible, editando contenidos sobre monumentos y accesos para personas con diversidad funcional.

Además, desarrollan periódicamente las Jornadas sobre accesibilidad y patrimonio, que permiten reunir a especialistas en la materia, con el objetivo de reunir, poner en común y establecer redes de trabajo en torno a unas mismas intenciones. Las últimas tuvieron lugar en noviembre de 2011, donde presentaron la *Guía con información útil para personas con capacidades diferentes*, que recoge el grado de accesibilidad de 126 recursos de patrimonio histórico (museos, teatros, iglesias y monumentos).

El Centro Internacional para el estudio, la conservación y restauración del patrimonio cultural (ICCROM), desarrolla el proyecto *It's our heritage* (Es nuestro patrimonio), donde a través de las redes sociales, promueven la sensibilización hacia el patrimonio. Se invita a todas las personas a fotografiarse con sus patrimonios cercanos portando un cartel donde se indique visualmente *¡Es mi patrimonio!* Todo el mundo, sin distinción, tiene patrimonio. Se trata de un proyecto desarrollado en la plataforma social Facebook, donde se invita a participar en la creación de un gigantesco álbum de fotos que demuestre la diversidad cultural de nuestros patrimonios, cómo de importantes son en nuestro día a día y cómo podemos aprender de los demás.

De este modo se invita a participar tomando una fotografía con algo que represente el patrimonio, portando un cartel que indique expresamente “este es mi patrimonio” y se comparta dicha fotografía con el resto de usuarios, invitando a tus amigos a colaborar. Un ejemplo de proyecto internacional desarrollado en las redes sociales, que abre las posibilidades a todas las personas y a todos los países.



Imagen 2. Captura de pantalla del proyecto *It's our heritage* (www.facebook.com).

Por otro lado, destaca *Arte para todos*, proyecto educativo que se lleva a cabo en el Museo Patio Herreriano de arte contemporáneo de Valladolid, en colaboración con el Centro Ocupacional del Ayuntamiento de esta ciudad. Se configura con el objetivo de favorecer la creatividad, la integración social, la autonomía y la autoestima de las personas con capacidades diferentes, usando el arte como medio y herramienta. La iniciativa cuenta con un año de andadura y se ha planificado en torno a cuatro fases: indagación, intervención, diálogos y exposición. Todas ellas articuladas en torno a cuatro objetivos fundamentales:

- Desarrollar la empatía y la autoestima, como complemento para el bienestar de personas con capacidades diferentes.
- Regular las conductas para el desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos, por medio del arte contemporáneo.
- Comprender el espacio museístico como lugar para el desarrollo de aptitudes artísticas y el fomento de la inclusión social.
- Favorecer el desarrollo de actitudes creativas en los participantes.

El proyecto se define desde un primer momento como un programa de investigación basado en comprobar cómo la creación artística contemporánea, en sus diferentes vertientes, es capaz de favorecer, en personas con capacidades diferentes, el desarrollo de aspectos tales como la autonomía, la creatividad, la autoestima, la empatía o las relaciones interpersonales.

En Madrid, el proyecto denominado *Al matadero sin miedo*, se encuadra dentro de las actuaciones que pone en marcha el colectivo Debajo del sombrero. Este proyecto se construye sobre el objetivo de generar nuevos modelos relacionales en torno a las prácticas artísticas junto a personas con dificultades cognitivas y de desarrollo. Se organizan en talleres semanales de carácter estable con el objetivo de generar un espacio elástico y receptivo para acoger, acompañar y potenciar cualquier forma de comunicación en todo tipo de personas con capacidades diferentes. Comparten su labor y los procesos creativos generados en el taller a través de diversas herramientas que visualizan su trabajo. Entre ellas un panel o espacio documental físico en las naves de Intermediae donde se actualizan periódicamente los proyectos que se van implementando. Además generan piezas de vídeo y audio que comparten en su web y en el centro, buscando la apertura a nuevas formas de comunicación, relación y creación.

Ávila, junto con Málaga, son las dos únicas provincias españolas que han puesto en marcha una *Concejalía de Accesibilidad en España*. Esta Concejalía fue creada en el 2007 con el objetivo de coordinar las acciones en materia de accesibilidad que se desarrollan desde el Ayuntamiento de Ávila. Trabajan de manera transversal con los demás departamentos municipales para desarrollar acciones que potencien la accesibilidad universal y el diseño para todos.

Es importante destacar este tipo de iniciativas que regulan la accesibilidad universal desde la institución pública, ejerciendo el compromiso en este campo como un elemento integrador y beneficioso para toda la sociedad. Constituye un ejemplo de buenas prácticas, por lo que además queremos destacar los principios que rigen su funcionamiento y que consultamos en la página web del ayuntamiento de Ávila (www.avila.es):

1. *Considerar la accesibilidad como un eje transversal de la política municipal:* trabajar de forma coordinada implica obtener mejores resultados, trabajar desde la óptica de la accesibilidad en todas las áreas municipales redundará en un beneficio para toda la sociedad.

2. *Aplicar los principios de accesibilidad universal a todos los ámbitos de la sociedad: urbanización, edificación, comunicación y transporte:* la accesibilidad no es algo orientado solamente a las personas con discapacidad, sino que también significa una ventaja para un amplio colectivo de personas. Aplicar los requisitos DALCO (Deambulación, Aprehensión, Localización y Comunicación)²⁴ a todos los ámbitos de la sociedad, dará como resultado una ciudad para todos.

3. *Implicar a la sociedad en el diseño de una ciudad para todos a través de la representación asociativa:* la ciudad la hacen sus habitantes, por eso el diseño de Ávila es tarea de todos. Contar con las asociaciones, que conocen de primera mano las necesidades de las personas con discapacidad es la mejor herramienta para crear un lugar donde todos los ciudadanos lo sean de pleno derecho.

4. *Colaborar con otras instituciones y entidades para conseguir una ciudad cada día más accesible:* emprender el camino en pro de la accesibilidad es una tarea en la que es fácil encontrar acompañamiento, ya que son muchas las instituciones y entidades que se mueven por estos mismos fines. Su ayuda es de gran valor y sirve para avanzar en el camino.

5. *Fomentar la normalización de las personas con discapacidad mediante el acceso al empleo, a la cultura y al ocio:* cualquier persona puede y debe contribuir al progreso de nuestra sociedad, por ello, que las personas con discapacidad accedan en igualdad de condiciones al empleo, la cultura y el ocio es el primer paso para crear una sociedad plural e igualitaria.

6. *Utilizar las nuevas tecnologías como un instrumento de modernización e integración:* las nuevas tecnologías suponen una puerta abierta al futuro integrador de las personas con discapacidad. La incidencia en este ámbito es esencial y se centra en el fomento y la promoción de medidas que mejoren la comunicación sensorial.

7. *Partir del análisis concreto antes de actuar:* esta es una premisa muy importante para obtener los mejores resultados; saber cómo está la ciudad,

²⁴ Norma UNE 170.001.

qué mejoras necesita, cuáles son las demandas que hacen los ciudadanos en materia de accesibilidad, son el punto de partida que nos permite actuar de una forma ordenada y eficaz.

8. Divulgar y promocionar Ávila como un ejemplo de ciudad para todos y un destino turístico accesible: compartir experiencias, mostrar lo que se hace y ofrecer lo que se tiene, es otro de los ámbitos de actuación a los que afecta la accesibilidad, pues nadie puede hablar de lo que no conoce, ni disfrutar de lo que no ha visitado.

El ayuntamiento ha sido galardonado con el Premio Reina Sofía de Accesibilidad en 2008 concedido por el Real Patronato sobre Discapacidad, premio prestigioso en España en la materia. También ha recibido el Premio de Accesibilidad de Castilla y León, el premio CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) y el premio Ciudad Europea Accesible, compitiendo con ciudades de toda Europa. Se trata de un premio de trascendencia internacional y un reconocimiento muy importante para el impulso de la accesibilidad universal. La finalidad de estos premios es reconocer la labor realizada en el acceso de las personas con discapacidad al medio, la educación, la cultura, el ocio, el turismo y las tecnologías. También le ha sido otorgado, por parte de la Comisión Europea el título de Ciudad Europea de la Accesibilidad 2011.

Cuentan con un órgano de participación para su funcionamiento, el Consejo Municipal de Personas con Discapacidad, para dar voz a las demandas de las personas con discapacidad. Trabajan en reuniones trimestrales y a través de dos comisiones: una dedicada a los proyectos e iniciativas desde las asociaciones, y la comisión de accesibilidad para el estudio y detección de necesidades. Uno de los principios en que se basan y que queremos destacar, es la idea de que el diseño accesible nos beneficia a todos, no sólo a las personas con algún tipo de discapacidad. Esta idea contribuye además a la, a veces difícil, tarea de sensibilización y concienciación social.

Como señalan desde la Concejalía, cuando se adopta una medida para eliminar una barrera física, no se hace pensando en el beneficio de una persona o colectivo concreto, sino en que de esas medidas podemos beneficiarnos todos. También es importante la accesibilidad al patrimonio. Buscan establecer medidas que garanticen el derecho a la igualdad de oportunidades de todos, evitar la discriminación adoptando medidas de acción positiva, para terminar con las desventajas que las

personas con discapacidad se encuentran, impulsando su participación en la vida social, cultural, política y económica.

Llevar a cabo actividades de diversa índole, como la realización y el desarrollo de programas para la integración laboral, la integración educativa, cultural; acciones para la accesibilidad en las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollo de campañas para sensibilizar y difundir todo lo relacionado con la materia, aplicación de medios técnicos para lograr la autonomía de las personas con discapacidad en todos los entornos, etc. Entre las actividades de difusión y sensibilización queremos destacar las *Jornadas de Accesibilidad Universal* que desarrollaron en noviembre de 2008, con el objetivo de crear un foro de debate en materia de accesibilidad y patrimonio, exponiendo ejemplos de buenas prácticas para concienciar de su importancia como elemento de igualdad social. También organizan desde el ayuntamiento otros eventos y jornadas dirigidos a profesionales en la materia, para efectuar una evaluación y estudio del desarrollo de Ávila en temas de accesibilidad, con motivo del 25 Aniversario de la declaración de Ávila como Ciudad Patrimonio de la Humanidad. Ávila ha estado presente en el Primer Congreso Internacional de Diseño Universal, celebrado en Málaga. Este congreso constituye un punto de encuentro de organismos y colectivos dedicados a la accesibilidad y la igualdad de oportunidades desde lo público y lo privado, con objeto de crear redes, establecer contacto, compartir experiencias e identificar y conocer los últimos avances.

Es importante destacar este tipo de iniciativas por constituir un ejemplo a seguir por otras provincias españolas, como es el caso de Cáceres, donde tras una reunión con los concejales del ayuntamiento de Ávila, se ha planteado la decisión de implantar dicha concejalía en Plasencia y Cáceres. Esto supone un reconocimiento de la importancia del compromiso con las personas con discapacidad para establecer medidas que cumplan el derecho a la igualdad de oportunidades para todos.

Por último, cabe destacar que como resultado se ha generado la *Guía de Recursos Accesibles de la Ciudad de Ávila* para favorecer el turismo accesible en la ciudad patrimonio de la humanidad. Se trata del resultado de un largo proceso de trabajo de evaluación y mejora de los recursos que ofrece la ciudad. Empezó siendo un estudio para, mediante un equipo multidisciplinar, realizar un análisis y diagnóstico de la accesibilidad en los recursos culturales y turísticos de Ávila, coordinado por la Plataforma Representativa Estatal de Discapacitados Físicos, PREDIF.

La guía recoge información de utilidad para todos, como alojamientos, monumentos, espacios culturales, programación cultural, etc. Es una guía de carácter descriptivo para facilitar al usuario la búsqueda en función de sus intereses y necesidades, editada por el Real Patronato sobre Discapacidad y la Consejería de

Cultura y Turismo de Castilla y León. Se trata de un instrumento útil para que el acceso a la vida ciudadana sea una realidad, para los usuarios que necesiten conocer el grado de accesibilidad de sus monumentos e instalaciones turísticas, desde el convencimiento de que estas medidas de accesibilidad nos benefician a todos por igual. Entre los próximos proyectos desde la Concejalía se pretende la realización de “audioguías universales”, que contendrán información para todos en lengua de signos y braille.

Otro de los ejemplos prácticos lo constituye el denominado *I Congreso internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, surgido de la colaboración entre el OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España) y el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), generando este encuentro como espacio común de encuentro e intercambio entre los principales exponentes de la educación patrimonial en España y Europa y los profesionales dedicados al estudio y la práctica de la educación patrimonial. Durante su desarrollo se visibilizan acciones y experiencias desarrolladas a nivel nacional e internacional.

El encuentro reúne a especialistas y referentes en educación patrimonial, exponentes de líneas de investigación que están a la vanguardia en este ámbito de estudio. Una importante aportación para seguir caminando juntos hacia objetivos comunes, aunando esfuerzos y puntos de vista que contribuyen notablemente en la generación de nuevas redes de trabajo. En dicho encuentro se establecen cuatro líneas temáticas, contemplando Formación y accesibilidad como una de ellas, recogiendo experiencias y a expertos referentes en el momento actual, como los representantes de la Red de Ciudades Educadoras o especialistas de otros países, como Portugal, Francia e Italia.

4.4 Modelos de educación patrimonial

Efectuamos, a continuación, una revisión de los modelos de educación en el ámbito del patrimonio, para lo cual partimos de la amplia revisión efectuada por la Dra. Fontal Merillas, para después abordar nuestra propia clasificación de modelos de enseñanza/aprendizaje, que se configura como punto de partida para la definición de un modelo específico en la presente investigación.

4.4.1 Modelos de educación patrimonial de referencia.

Fontal propone una descripción de modelos de educación patrimonial a partir de la revisión del estado de la cuestión, definiendo un modelo educativo propio, denominado integral (Fontal, 2003, pp. 159-200). Profundizando aún más en esta cuestión, propone una nueva clasificación de modelos de didáctica del patrimonio, teniendo en cuenta las variables que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Fontal, 2008, pp. 79-129).

Recogemos brevemente la definición que plantea Fontal (2003, pp. 129-153) de modelos de educación patrimonial, que tomamos como referente en esta investigación, definiendo finalmente un modelo propio, el integral. Estos modelos que señala la autora derivan de respuestas diferenciadas en cuanto a la genealogía disciplinar, el sentido y los fines de la educación, la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los puntos fuertes y los puntos débiles. Así define los modelos; instrumental, mediacionista, historicista, simbólico-social, y, por último, define un modelo específico denominado modelo integral.

El *modelo instrumental o utilitarista* se basa en una concepción de la educación como un instrumento para alcanzar fines no educativos, vinculados con la práctica y la gestión del patrimonio. El campo técnico de este modelo es la interpretación. Todo esto se traduce en acciones concretas dirigidas a dotar al destinatario de los conocimientos necesarios para acercarse a un bien patrimonial, facilitar la comprensión y el material necesario. Señala también que este modelo no aprovecha las posibilidades de la educación en relación con el patrimonio, en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo modelo que define es el *mediacionista*. En este caso la educación no queda subordinada al turismo, sino que se vincula a la necesidad de

mediar entre el patrimonio y la sociedad. Se trata de buscar la sensibilización y la relación entre el individuo y el bien patrimonial. En los procesos comunicativos se busca la interacción, a veces a través de la prolongación en el tiempo. Uno de los puntos fuertes que destaca de este modelo es la adaptación a las necesidades educativas de los distintos tipos de público, así como la autonomía disciplinar.

La transmisión de conocimiento es el eje central del modelo *historicista*, relegando la sensibilización a un plano secundario como consecuencia de dicho conocimiento. Se centra el interés en los contenidos de carácter histórico, estético, artístico de los bienes patrimoniales. La educación se entiende como difusión.

Un cuarto modelo es el denominado *simbólico-social*, en el cual se reconoce el papel fundamental del patrimonio en la construcción de la identidad. Se entiende por lo tanto el patrimonio como transmisor de valores de carácter identitario y cultural. Se trata de generar vínculos entre patrimonio y sociedad, centrando el interés en los contenidos de carácter procedimental y actitudinal.

Como hemos anticipado, Fontal define un modelo de educación patrimonial integral. En este modelo la educación se sitúa como eje, siendo la educación patrimonial un campo concreto de la misma, cuyo objeto de conocimiento es el patrimonio. El sujeto que aprende es el centro que estructura todos los procesos. Tomando como referencia estos presupuestos en torno a los enfoques en Didáctica de la Expresión Artística y la Didáctica del Patrimonio, proponemos a continuación una reordenación y ampliación propia de los modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización y relación entre las variables que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta clasificación se presentó en el Congreso Arte, Maestros y Museos, y fue publicada por la Universidad de Valencia, Fontal y Marín (2011, pp. 91-96). Dichas variables son: docente, discente, contenido y contexto en que tiene lugar y espacio el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta clasificación tiene la peculiaridad de que se basa en factores que intervienen en los procesos que tienen lugar en la educación.

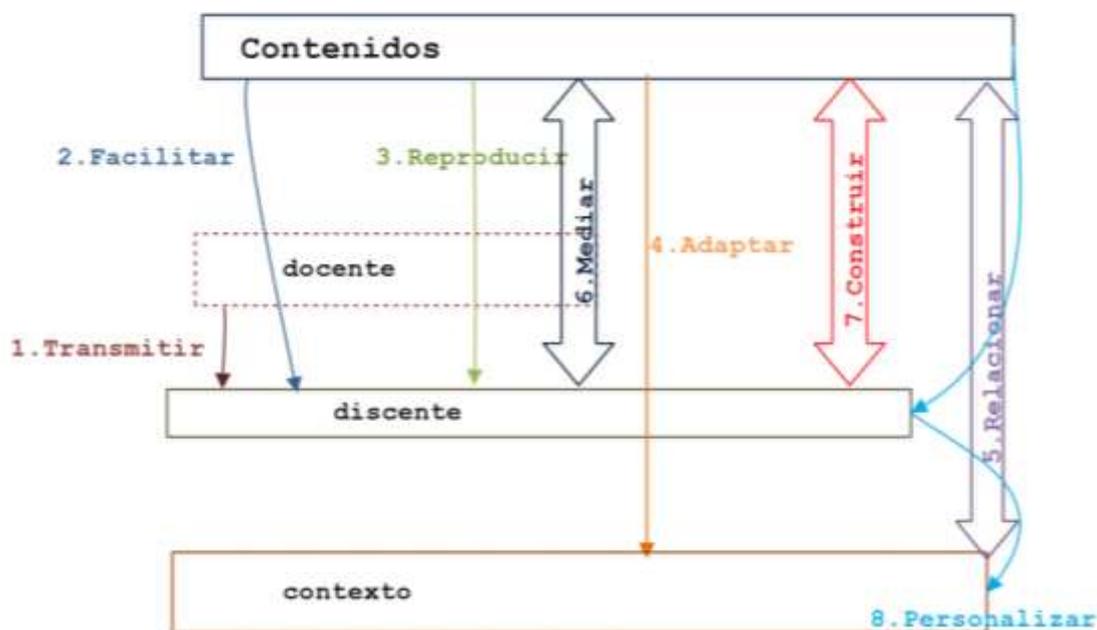


Gráfico 18. Modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de variables.

Los modelos de didáctica del patrimonio que describimos responden a una clasificación de menor a mayor complejidad, en función de la priorización y combinación de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. En base a esas relaciones entre variables, los modelos se van acercando cada vez más a la complejidad del diseño y las prácticas educativas.

4.4.1.1 Modelo de educación patrimonial centrado en el docente.

En primer lugar definimos el modelo didáctico centrado en el docente. Se trata de programas, acciones y proyectos donde la acción didáctica gira en torno al docente como contenedor de contenidos relacionados con la materia. Las estrategias didácticas empleadas se centrarán en la transmisión del conocimiento en una única dirección, del docente a los educandos. El eje central por lo tanto será el docente, fijando la atención en los métodos de enseñanza; cómo explicar y qué evaluar.

Este modelo se apoya en el modelo tradicional de enseñanza, que concibe la enseñanza como la transmisión de los contenidos en un proceso que se dirige del docente al discente. El docente explica y expone la materia en base a sus

conocimientos, centrándose en la enseñanza y no en el aprendizaje, que se da por supuesto.

El docente se presenta como especialista que domina la materia, y los procesos de enseñanza consisten en la comunicación del saber del maestro como conocimientos para el alumno. Son ejemplos de este modelo los programas que se estructuran en formato de cursos o jornadas donde intervienen expertos conocedores del campo teórico-práctico, a través de seminarios, conferencias o lecciones magistrales donde se transmite el conocimiento de manera oral o expositiva. Este formato de programa es utilizado actualmente en el ámbito científico cada vez más especializado como una forma de conseguir una visión global y especializada al mismo tiempo, como un intercambio de conocimientos entre expertos para la difusión y el avance del conocimiento.

Ejemplo de este modelo es el programa *Patrimonio y turismo cultural*, organizado por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Cádiz. Se trata de un curso donde se abordan aspectos teóricos relacionados con patrimonio y turismo, con el que se pretende establecer el marco teórico genérico de lo Patrimonial, su relación con el turismo y el análisis de las características patrimoniales de la ciudad de Jerez, a través de conferencias y sesiones impartidas por profesionales en la materia, como Arquitectos, Licenciados en Historia del Arte, Geografía e Historia, entre otros.

4.4.1.2 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente.

En la descripción de este modelo nos basamos en el modelo personalista descrito por la Dra. Fontal en el artículo *La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio* (Fontal, 2008, pp. 79-129). En este caso el eje central es el discente, es decir, el sujeto que aprende. Es el eje que más se aproxima en este sentido al modelo integral descrito por Fontal, modelo que se caracteriza por centrarse en el sujeto que aprende.

La tarea del docente es facilitar el aprendizaje, lo que implica que los contenidos se van engarzando con el bagaje previo de los alumnos. Se tienen en cuenta sus experiencias, intereses y necesidades para adecuar la metodología y recursos educativos al discente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es el enfoque que más se aproxima a una concepción constructivista de la enseñanza (Fontal, 2008, p. 99).

Según la corriente constructivista, la enseñanza no es la transmisión de los conocimientos, sino utilizar métodos apropiados que den la oportunidad al discente de construir sus propios esquemas de conocimiento. Esta teoría está fundamentada en autores relevantes como Piaget, Ausubel y Vigotsky. Los esquemas de conocimientos previos de los alumnos son la base sobre la cual se construyen los demás aprendizajes, por lo que el sujeto y su bagaje son el eje de la atención del docente, que adopta un papel de facilitador del aprendizaje en los procesos de enseñanza. Por lo general se enmarcan dentro de este modelo todos aquellos programas donde se sigue una metodología que promueve el aprendizaje activo, la construcción del conocimiento a partir de los esquemas previos del alumnos, fomentando la conexión con su propia realidad, y, en consecuencia, el aprendizaje significativo.

El programa *Patrimonitos*, promovido por el Ayuntamiento de Ávila en colaboración con la Concejalía de Patrimonio, es un ejemplo de este modelo educativo, donde se sigue una metodología activa, teniendo en cuenta los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo, fomentando la capacidad de aprender a aprender y la conexión con su propia realidad. El objetivo es que los jóvenes aprendan a apreciar su patrimonio y a valorar su herencia histórica. Los futuros maestros son los educadores de los niños de las escuelas de Ávila apuntados al programa, guiándoles en actividades lúdicas y educativas para el conocimiento del patrimonio de la ciudad.

4.4.1.3 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contenido.

También llamado reproductivo o pasivo. El saber es un producto cerrado que se transmite a los discentes, que lo asumen, lo aprenden y lo practican, sin llegar a cuestionarlo o deconstruirlo. Los conocimientos se presentan como una verdad ya construida, al contrario que en el modelo anterior donde el alumno es quien construye su propio aprendizaje.

Este modelo se asemeja al modelo objetual descrito en Fontal (2008, p. 93), basado en el que enseñar, en este caso el patrimonio. Por lo tanto, los contenidos se centran en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos, cambiantes en función del nivel educativo y del ámbito. La metodología se definirá para cada caso, ya sea en la educación formal (metodología reproductiva-transmisiva), o en la educación no formal (metodología participativa). Los términos empleados para denominar este modelo educativo giran en torno a la reproducción y

la transmisión, lo que reafirma esa idea de conocimiento terminado que se repite y se comunica sin variación.

Ejemplos de este modelo educativo son los proyectos donde el objetivo principal es la transmisión de los contenidos, conocer, apreciar, respetar y proteger el patrimonio suelen ser sus principales objetivos, a través de contenidos de carácter histórico que giran en torno al bien patrimonial.

Claros ejemplos de este modelo son los programas educativos del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de la Junta de Andalucía, donde el Patrimonio Histórico Andaluz es el contenido principal, proponiendo su inclusión como eje vertebrador en los distintos niveles educativos. Conocer, apreciar, respetar y proteger el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, son sus principales objetivos, a través de un cuaderno didáctico del profesor y un cuaderno didáctico del alumno.

4.4.1.4 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contexto.

Partimos de la comprensión del contexto como las circunstancias físicas y la situación (material, simbólica...). Se trata del conjunto de condiciones que ayudan a la comprensión completa en torno a un hecho. En este sentido, lo importante es el dónde tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como los elementos y factores que intervienen en dichos procesos, los niveles y capacidades del receptor, su situación y necesidades sociales, y los recursos que el entorno nos ofrece.

Es importante tener en cuenta todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje para comprender cómo influyen los mismos en la construcción de los aprendizajes. Este modelo quizás tenga su origen en la antigua Grecia, donde los maestros en diversos oficios acogían en sus hogares y talleres a los aprendices de la profesión. Se trata de una forma de enseñanza aprendizaje contextualizada, a diferencia de nuestras actuales escuelas donde, generalmente, el aprendizaje de las materias está descontextualizado (extraído de su contexto).

Se trata de acciones educativas que tienen lugar "in situ", en el propio lugar patrimonial, o bien teniendo presentes las características del contexto donde el bien patrimonial se torna significativo. Este tipo de aprendizaje contextualizado presenta ventajas derivadas de ese contacto directo con el contenido que se va a trabajar. La experiencia real del lugar favorece un aprendizaje significativo y vivencial.

En este sentido, desde la Fundación Emilio Botín se puso en marcha el Programa *Patrimonio y Territorio*, considerando que el territorio constituye un patrimonio que debe entenderse y gestionarse de forma global. Llevan a cabo un plan

de acción a medio/largo plazo para promover dinámicas de desarrollo sostenible en un espacio rural de Cantabria: el Valle del Nansa, e impulsando acciones de carácter estratégico en materia de patrimonio cultural, entre otras.

4.4.1.5 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contenido y en el contexto.

La variable principal son el contenido y sus relaciones con el contexto. Podemos hablar aquí, de nuevo, de programas y proyectos educativos que tienen lugar en el mismo contexto del bien patrimonial, o bien recreando dicho contexto, asociando lo que se quiere enseñar con el lugar y el tiempo en que estos contenidos son significativos. De esta manera se atiende al marco histórico-social de los contenidos, integrándolos en un marco que ayuda a la comprensión y adquisición de los nuevos aprendizajes en una secuencia lógica de aprendizaje integrado en el contexto.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje serán fruto de las posibilidades que estas relaciones nos ofrezcan, orientadas hacia el conocimiento, el disfrute, así como apreciar, preservar, analizar y conservar el patrimonio. Dentro de este modelo educativo encontramos programas de educación patrimonial de aprendizaje en rutas y campamentos vinculados a espacios patrimoniales, como ejemplo.

El programa *Agua de mar* constituye un buen ejemplo. Es una propuesta de la Fundación Josep Plá, en Girona, para conocer la simbiosis que se establece entre los textos literarios y el paisaje que se va descubriendo. A través de lecturas en el paisaje se relacionan los contenidos con el contexto al que se refieren, basándose en la experiencia de lugar para conocer dichas relaciones, y para disfrutar, apreciar, preservar, analizar y conservar el patrimonio.

4.4.1.6 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el docente y el discente.

En este modelo educativo el acento recae en las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el educador y el educando. Fontal (2003), en su libro *La educación Patrimonial* describe el modelo mediacionista, donde se centra el interés en la necesidad de mediación entre

patrimonio y sociedad, y el docente adopta el rol de mediador entre los contenidos y el sujeto que va a aprender (p. 140).

Queremos destacar el ya citado programa europeo HEREDUC (Heritage Education), el primer proyecto de Educación Patrimonial a nivel europeo. Los objetivos que se persiguen son despertar la atención de los jóvenes e involucrarles en nuestra herencia cultural. El docente centra sus esfuerzos en despertar el interés y el entusiasmo, y en hacer accesible el patrimonio. Se ha diseñado un manual de carácter práctico para su aplicación y para la inclusión de la educación patrimonial en las escuelas.

4.4.1.7 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente y el contenido.

Las variables didácticas centrales de este modelo son: el sujeto que aprende y la relación con los nuevos conocimientos. Es el modelo que más se aproxima al aprendizaje significativo, puesto que los contenidos tendrán que engarzarse con los esquemas de conocimiento previos del alumno para adquirir sentido. Son ejemplos de este modelo educativo aquellos programas, actividades, que tienen en cuenta los conocimientos previos de los destinatarios como punto de partida para llegar a un conocimiento más general, engarzado en esa experiencia y conocimiento previo, siendo uno de los objetivos principales generar lazos identitarios asociados al patrimonio.

Un ejemplo es el programa *Aprendiendo con arte, patrimonio y sociedad*, de Bitartean Arte y Educación, en Pamplona, donde se parte de los conocimientos previos de los alumnos para llegar a un conocimiento más general, buscando un aprendizaje significativo en torno al patrimonio. A través de talleres teórico-prácticos en centros educativos y casas de cultura, se persigue la construcción de procesos simbólicos para configurar la identidad cultural y nacional, creando lazos identitarios asociados al patrimonio.

4.4.1.8 Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente, el contenido y el contexto.

Las relaciones entre el destinatario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y el contexto son el eje de este modelo. Las estrategias de enseñanza aprendizaje se adaptarán a las necesidades e intereses de los destinatarios y su relación con los contenidos en el contexto donde todo ello adquiere significatividad. Es el modelo más complejo al tener como ejes tres variables: el sujeto que aprende, los contenidos y el contexto.

Bajo este modelo educativo se presenta el programa *Patrimonio Joven*, promovido por el Ministerio de Cultura. Se configura como un gran contenedor de materiales, recursos y acciones en torno al patrimonio, donde jóvenes de todo el mundo interesados en participar son los generadores y editores de contenidos, materiales y recursos en torno al patrimonio. De esta forma viven activamente el patrimonio, apropiándose de él e implicándose para poner en marcha acciones diversas en torno a sus propios intereses.

4.5 Estándares por modelos

A partir de la revisión de modelos y el planteamiento de una clasificación propia, extraemos una serie de indicadores clave que pueden definirse como criterios que se relacionan con estándares, claves para guiar la educación patrimonial hacia los intereses, objetivos y finalidades que orientan nuestra investigación, en el camino hacia la calidad en la educación patrimonial inclusiva. Estos criterios derivan, por tanto, de los puntos fuertes de los modelos descritos. Son:

1. El grado de sensibilización hacia el patrimonio.
2. El nivel de conocimiento y adaptación a las necesidades reales del público.
3. El grado de significatividad y relevancia en el acceso educativo a los contenidos patrimoniales.
4. La importancia de las personas y su lugar dentro del modelo.

Recogemos en la tabla siguiente los criterios enunciados, en relación con los estándares que los concretan:

	Criterios	Estándares
1	Grado de sensibilización hacia el patrimonio.	Búsqueda activa de la sensibilización del individuo hacia el patrimonio. Sensibilización como clave y eje principal.
2	Nivel de conocimiento y adaptación a las necesidades reales del público.	La adaptación a las necesidades educativas del público destinatario se ajusta a las necesidades e intereses reales de la población. La flexibilidad del modelo y de los procesos de enseñanza/aprendizaje se da en el nivel necesario para todos.
3	Grado de significatividad y relevancia en el acceso educativo a los contenidos patrimoniales.	Construcción significativa de los aprendizajes sobre los esquemas de conocimiento previos. Capacidad de la metodología para adaptarse, circular y fluir, en consonancia con las características individuales, grupales y contextuales.
4	Importancia de las personas y su lugar dentro del modelo.	La construcción de la identidad como eje principal. Incorporación de los contenidos sobre la base identitaria del individuo.

Tabla 42. Criterios y estándares para la educación patrimonial inclusiva.

En base a los criterios definidos, establecemos los estándares que se configuran como indicadores de éxito:

- La búsqueda de la sensibilización del individuo hacia el patrimonio: la sensibilización es la clave. Es el resorte que activa procesos de enseñanza aprendizaje verdaderamente significativos en todo individuo.
- La adaptación a las necesidades educativas del público destinatario se ajusta a las necesidades e intereses reales de la población.
- La flexibilidad del modelo y de los procesos de enseñanza/aprendizaje: es decir, la capacidad de adaptarse, circular y fluir, en consonancia con las características individuales, grupales y contextuales, se da en el nivel necesario.

- La construcción de la identidad como eje principal: los procesos de enseñanza/aprendizaje en torno al patrimonio se apoyan sobre la incorporación de los contenidos sobre la base identitaria del individuo.

Como podemos observar, las personas son el núcleo principal en la educación patrimonial desde la perspectiva de la inclusión. El sujeto que aprende es el centro del modelo y del proceso, es el eje que estructura todo el proceso. Profundizamos, a continuación, en cada uno de los criterios y estándares definidos.

4.5.1 El grado de sensibilización hacia el patrimonio: la búsqueda de la sensibilización del individuo.

La sensibilización, según el modelo de Fontal (2008, pp. 79-129), es la clave. Es el resorte que activa procesos de enseñanza aprendizaje verdaderamente significativos en todo individuo. Sensibilizar es el proceso de hacer sensible, es decir, despertar sentimientos hacia el patrimonio. Sólo a partir de la sensibilización se consigue un aprendizaje sólido, basado en el establecimiento de lazos o vínculos reales con el patrimonio, lazos que nacen en el individuo, en sus experiencias y vivencias, se unen al patrimonio y regresan al sujeto, modificándolo. Ese cambio en el sujeto que aprende es el resultado de la sensibilización, a través de la cual tienen lugar procesos de enseñanza aprendizaje verdaderamente significativos. Fontal define una secuencia en estos procesos. Se trata del proceso de sensibilización que recogemos a continuación:

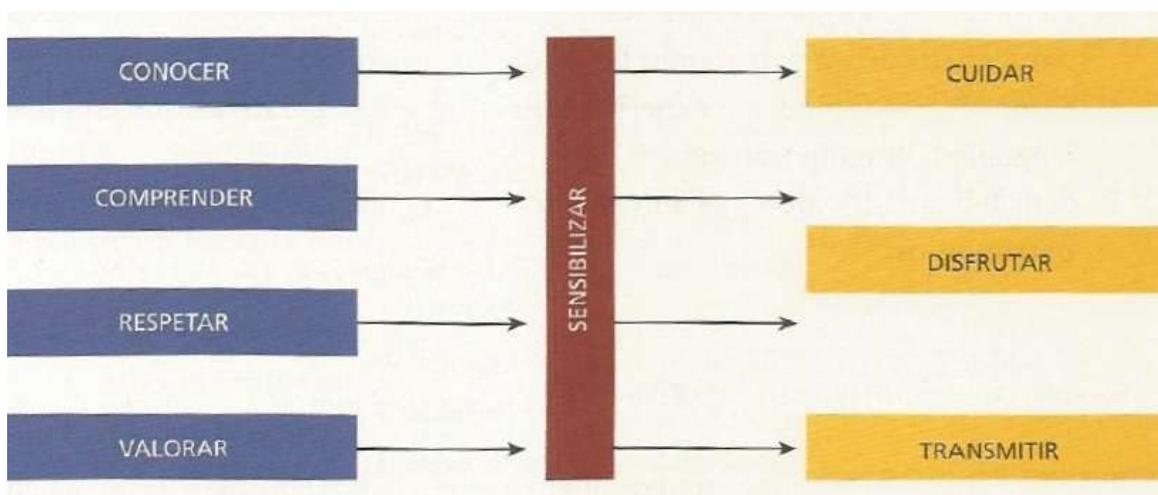


Gráfico 19. Secuencia de procesos (Fontal, 2003).

En consonancia con la secuencia que describe Fontal, cuando los procesos de enseñanza aprendizaje llevan a la sensibilización del sujeto que aprende, en consecuencia se activan actitudes de respeto, cuidado, disfrute y transmisión de ese aprendizaje, de ese bien patrimonial. Por lo tanto, la sensibilización es la clave para llevar el aprendizaje más allá del conocimiento del patrimonio, hacia su comprensión y respeto a través de la generación de vínculos significativos con el contenido.

Siguiendo el modelo de Fontal (2003), para poder disfrutar de un bien o valor cultural es preciso conocer su existencia, pasando por la adquisición de conocimientos previos. Trabajar el conocimiento permite obtener algunas claves para la comprensión del elemento patrimonial. Comprendemos aquello que tiene sentido, lógica, importancia. Paralelamente, trabajamos el respeto, entendiendo que respetamos aquello que entendemos antes que aquello que no tiene sentido, valor o interés. Las sensaciones que nos produce el patrimonio van a determinar nuestra respuesta, en forma de actitudes y valoraciones hacia el mismo. La valoración es resultado de la significación, derivada de la comprensión (pp. 171-174).

En palabras de la autora “la sensibilización es un estado deseable que implica formas de comportamiento y actitudes en los individuos y en los grupos que son favorables para la relación patrimonio-sociedad” (Fontal, 2003, p. 206).

4.5.2 Nivel de conocimiento y adaptación a las necesidades educativas del público destinatario.

Otra de las claves o estándares que determinan el éxito de la educación patrimonial es el carácter de flexibilidad que supone la adaptación a las necesidades educativas del público destinatario. La llegada a España del concepto Necesidades Educativas Especiales²⁵ supuso un cambio no sólo terminológico sino conceptual en el camino hacia la comprensión de la diversidad, subrayando las ayudas necesarias para que todos los alumnos, que se presuponen diferentes, alcancen los objetivos previstos. Los esfuerzos se orientan hacia las dificultades de aprendizaje del alumno, pero también hacia las dificultades de enseñanza que hay que abordar. Esta nueva forma de interpretarlo permitió abandonar perspectivas segregadoras en la educación y avanzar hacia políticas más integradoras (Aguilar, 2000, p. 139).

²⁵ En Inglaterra se acuña por vez primera el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) en torno a 1980, a partir del Informe Warnock.

Ese cambio de modelo del déficit hacia el contexto hace evidente la necesidad de una mejor formación de los profesionales encargados de la educación y una mejor dotación de recursos en las escuelas, para proporcionar las ayudas necesarias a los alumnos con necesidades educativas especiales y hacer así efectiva la integración educativa.

4.5.3 Grado de significatividad y relevancia en el acceso educativo a los contenidos patrimoniales: la flexibilidad del modelo y de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La flexibilidad, la capacidad de adaptarse y fluir, es uno de los criterios metodológicos del Plan Nacional de Educación Patrimonial, que abordamos en el capítulo 3. Lo definimos como uno de los estándares que determinan el éxito en la educación patrimonial. La adaptación ante lo inesperado, la apertura del circuito de enseñanza aprendizaje hacia un modelo flexible, abierto, que contemple lo imprevisible y se reorienta sobre el suceder de los acontecimientos.

Esta maleabilidad es clave dado que nos enfrentamos a un modelo didáctico abierto a la diferencia, y que, por tanto, debe ser capaz de adaptarse al cambio y a la diversidad individual, grupal, contextual, de objetivos, de intereses, de capacidades, y un largo etcétera de diferencias posibles. La diferencia, como hemos visto, es un valor.

4.5.4 Importancia de las personas y su lugar dentro del modelo: la construcción de la identidad como eje principal.

Los procesos de enseñanza/aprendizaje en torno al patrimonio se apoyan sobre la incorporación de los contenidos sobre la base identitaria del individuo. No hay aprendizaje en educación patrimonial si ésta no tiene un verdadero efecto sobre la identidad del individuo. Por su naturaleza, el patrimonio se define como las relaciones entre bienes y personas, y, como consecuencia de esas relaciones, se producen cambios resignificantes en la identidad de los sujetos.

Las personas reciben información referente a un determinado entorno patrimonial codifican la información y la almacenan en relación a otra información (...) los modelos mentales que poseemos son el resultado de experiencias pasadas, y estas experiencias pueden haberse generado en los más distintos contextos intelectuales o vivenciales. (Hernández, 2004, p. 43).

Fontal (2003, pp. 50-67) hace referencia a las diferentes formas de identidad en relación con el patrimonio, distinguiendo entre identidad individual, colectiva y cultural. Gómez Redondo (2013), desde los planteamientos de Fontal, define el término identización para hablar de ese carácter identitario que engloba el patrimonio: "Tras proponer una conformación poli-sustancial de la identidad, en la cual no sólo tienen cabida las identidades, sino también afectos, experiencias, significados propios y apropiados, pertenencias, propiedades simbólicas... es posible plantear que el patrimonio tiene un papel esencial, en cuanto a conformador a nivel individual y colectivo de las diversas identidades, como sustancia en cuanto a su valor simbólico y como herramienta vinculadora en cuanto a su valor de uso" (p. 148).

4.5.5 El sujeto que aprende es el centro del modelo y del proceso.

El sujeto que aprende es el eje que estructura todo el proceso. Nos situamos desde un planteamiento humanista para definir al sujeto que aprende como eje central del modelo. Se trata de un estándar clave para lograr el éxito en nuestros planteamientos, que bebe del modelo integral para enseñar y aprender el patrimonio, definido por Fontal en 2003.

Por tanto, para el éxito educativo, el concepto integral es clave. Hace referencia al sujeto en su esencia, en su globalidad, en su totalidad, asumiendo su realidad y la diferencia que lo define. Esa globalidad que define a cada individuo es el motivo central del modelo, el eje en torno al cual se estructura los procesos de enseñanza aprendizaje, se moldean y sufren modificaciones en su curso.

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

En la descripción metodológica nos apoyamos en las pautas de Latorre, del Rincón y Arnal (2005), en su publicación *Bases metodológicas de la investigación educativa*, una obra que nos proporciona las herramientas y elementos clave para fundamentar la presente investigación. Seguimos también la monografía *Evaluación de programas educativos* de Pérez Juste (2006), de referencia en la materia, así como las orientaciones metodológicas de De Miguel (2000). Además nos apoyamos en los postulados del experto en evaluación de programas Stake, en *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (2006), e *Investigación con estudio de casos* (2010).

Nuestro objeto de estudio se ubica en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad de públicos. La educación patrimonial es una disciplina emergente, no es un cuerpo disciplinar desarrollado de forma autónoma, sino que permanece inmerso en la enseñanza de otras materias. De modo que existe un campo científico desértico aún en torno al patrimonio cultural (Fontal Merillas, 2003, p. 93). La diversidad y la accesibilidad son un aspecto transversal en nuestra investigación, vinculadas a la existencia de la diferencia. La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos, puesto que la educación debe capacitar al individuo para el ejercicio de su libertad y autonomía, encontrándose de manera natural con la diversidad entre sujetos (Gimeno Sacristán, 2000, pp. 11-23).

En la sociedad actual existe un planteamiento de accesibilidad e inclusión social y respeto a los derechos humanos que va más allá del ámbito educativo. Como definimos en el marco teórico de la investigación, se han redactado leyes, planes, decretos y normas en orden a conseguir la igualdad de oportunidades para todos. La accesibilidad universal hoy en día no es un hecho conseguido en nuestra sociedad ni en el acceso a la educación, en este caso, patrimonial; por lo que evaluamos programas educativos referentes de educación patrimonial para así extraer los criterios y estándares de calidad que nos permitan definir un modelo educativo que oriente la educación patrimonial para todos.

Como señala Pérez Juste (2007, pp. 23-48), los contextos educativos se caracterizan por su orientación a la mejora de las personas; todas las sociedades han hecho de la educación un derecho de las personas en las primeras etapas de la vida y un deber de aquellas que son responsables de su correcto desarrollo. Por ello, y dado el carácter instrumental de la evaluación, su intención debe orientarse a proporcionar, siguiendo con el autor, la información necesaria para hacer posible la mejora en las

condiciones más favorables. Para Pérez Juste no cabe duda de que la evaluación debe incidir también las organizaciones y su personal, pues la mejora redundará en la mejora de las personas a educar, tanto rectificando lo que no va bien como introduciendo cambios que potencien lo que va razonablemente bien o afianzando lo que funciona correctamente. Concretamos la evaluación de programas en un plan de acción organizado y sistematizado. Pérez Juste (2002, p. 66) señala que todo programa:

- Debe apoyarse sobre metas y objetivos educativos basados en las necesidades, carencias y demandas o expectativas de los destinatarios.
- En el caso de no ser abarcables, las metas y objetivos del programa representan las prioridades establecidas por los responsables del programa, sobre criterios de relevancia o gravedad, rentabilidad, inmediatez, eficacia o responsabilidad.
- Metas y objetivos se establecen como logros que, de alcanzarse supondrían una respuesta satisfactoria a las necesidades, carencias, demandas o expectativas de los destinatarios.
- Deben estar acomodados a las características de los destinatarios en su contexto de referencia.
- El programa ha de estar detallado en todos sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, niveles de logro satisfactorios.
- Ha de incorporar medios y recursos que, además de ser educativos, sean suficientes, adecuados y eficaces para el logro de metas y objetivos.
- Necesita de un sistema capaz de apreciar tanto si metas y objetivos se logran, como de dar cuenta de que lo sea a niveles insuficientes, dónde se producen las disfunciones y las causas de las mismas.

5.1 Descripción general de la investigación, finalidad y objeto de estudio

Para el desarrollo de la investigación nos detenemos en el marco de la investigación educativa. Nos situamos desde la mirada del paradigma sociocrítico, que se define por introducir la ideología y la autorreflexión crítica dirigidas a transformar la estructura del objeto estudiado y dar respuesta a determinados problemas. Siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal (2005, p. 42), los principios de este paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores, orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión. Desde este paradigma se propicia la reflexión y crítica de las prácticas educativas con el fin de transformar la realidad, además de describirla y comprenderla.

Una vez efectuada la revisión de exhaustiva de la bibliografía, y una vez situados en el marco teórico descrito, el siguiente paso clave es describir el problema de investigación del que partimos y el objetivo que define nuestra investigación, aspectos que concretamos en el presente capítulo.

Presentamos a continuación la síntesis de las características que definen nuestra investigación, siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal (2005, pp. 43-47), que recogemos en la siguiente tabla, y que ampliamos en el apartado 5.3:

Crterios de clasificacin	Características de nuestra investigacin	Rasgos definitorios
Finalidad	Aplicada	El fin es la resolucin de problemas prcticos para transformar las condiciones del acto didctico y mejorar la calidad educativa.
Alcance temporal	Transversal	Se trata de estudiar un aspecto en un momento dado, en nuestro caso las prcticas de educacin patrimonial e inclusin social en la actualidad.
Carácter de la medida	Cuantitativa y cualitativa	Orientada al estudio de los datos y significados de las acciones en torno a la educacin patrimonial y la accesibilidad, buscando deducir modelos y tendencias educativas, es decir, estndares de calidad, ausencias y necesidades.
Marco en que tiene lugar	De campo o sobre el terreno	Analizando situaciones naturales extraídas de la realidad sin someterlas a condiciones intencionadas.

Según la concepción del fenómeno educativo	Nomotética	A partir de estudio y análisis de los fenómenos seleccionados se pretende establecer las leyes generales que rigen dichos fenómenos educativos, para la búsqueda de explicaciones generales.
Dimensión temporal	Descriptiva	Se basa en el estudio de los fenómenos tal y como aparecen en el momento en que se realiza el estudio.
Orientación que asume	Orientada a la aplicación	Orientada a la adquisición de conocimientos para dar respuesta a problemas concretos, la mejora de la práctica educativa en el marco de la educación patrimonial y la inclusión.

Tabla 43. Criterios de clasificación, características, y rasgos definitorios de nuestra investigación.

5.2 Enfoque metodológico de la investigación

Como hemos descrito, nos situamos en el marco de la perspectiva de la investigación evaluativa que, en los últimos años ha conocido un desarrollo sin precedentes debido a la creciente necesidad de constatar la eficacia relativa de los múltiples programas educativos. La evaluación puede considerarse como un proceso para la obtención y el análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un fenómeno. En consecuencia, Latorre, del Rincón y Arnal (2005) definen la evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. En la medida en que este proceso sea riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce como investigación evaluativa.

Pérez Juste describe que, en el campo pedagógico la palabra programa se utiliza para referirse a un plan diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas (Juste, 2000, p. 268). Para llevar a cabo la evaluación de programas nos apoyamos en la evaluación basada en estándares descrita por Stake (2006), quien sustenta el trabajo de evaluación basado en criterios, a través de una codificación de los datos. Stake se centra en la evaluación comprensiva, conjugando dos paradigmas de investigación: comprensivo y basado en estándares. Las dos formas de pensar no deben separarse, sino mostrarse como dos caras, siendo visible una en cada momento dado, tratando de encontrar en su diálogo una reflexión más profunda (2006, pp. 9-40).

De la Orden (1985, pp. 134-135), define esta metodología de investigación a través de los principios siguientes (siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal):

- a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la selección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos del estudio.
- b) Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c) La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.
- d) Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los administradores de los programas. Con frecuencia se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y para los responsables del programa.
- e) Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.
- f) El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, ampliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.
- g) El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.

Dentro de esta metodología nos basamos en el método de evaluación de programas, descrito por Pérez Juste (2006), siguiendo una serie de fases o etapas que van desde la recogida de datos (organización, descripción, revisión de documentos), el análisis e interpretación (correspondencia y modelos, generalizaciones), triangulación (validación, revisión) hasta la redacción final del informe (organización).

La evaluación de programas es reconocida en la actualidad como una herramienta al servicio de la realidad evaluada. El objeto de la evaluación de

programas en el campo educativo debe ir más allá de su tradicional objeto de atención: el aprendizaje de los alumnos. Desde el planteamiento de Pérez Juste se incluyen todo tipo de objetivos educativos y se reconoce la necesidad de hacerlo extensivo a una serie de factores condicionantes de los aprendizajes, y orientado a una mejora de los mismos (Pérez Juste, 2006, pp. 22-64).

Latorre, Rincón y Arnal (2005, p. 241), citan a De la Orden quien define la evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. En la medida en que este proceso sea riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que se denomina investigación evaluativa, una forma de investigación educativa aplicada para determinar el valor de programas educativos de acuerdo a una serie de criterios; para ello se relacionan procesos y efectos y, en base a la información obtenida se toman decisiones para optimizar la situación. Se caracteriza por su proyección práctica y por ser un proceso presidido por juicios de valor. Siguiendo a los autores referentes mencionados el diseño se ciñe, en la medida de lo posible, a los supuestos del método científico, con el fin de constatar relaciones causales entre elementos del programa y lo resultados obtenidos.

Dimensión del programa a evaluar	Criterio a evaluar	Métodos	Técnicas de recogida de datos	Técnicas de análisis de datos
Orientación y Diseño educativo	Pertinencia Relevancia	Análisis de contenido (descriptivo, explicativo e interpretativo)	Ficha de registro OEPE Cuestionario Documentación aportada	Análisis descriptivos y ordinales
Implementación del programa	Progreso	Análisis de contenido. Encuestas y entrevistas.	Fichas de registro Documentación aportada	Análisis descriptivos y ordinales
Participación	Relevancia	Análisis de contenido. Encuestas y entrevistas.	Cuestionario Documentación aportada	Análisis cuantitativo y de variables
Eficacia (consecución de objetivos previstos)	Grado de eficacia y satisfacción	Encuestas y entrevistas	Cuestionario	Análisis cuantitativo y de variables
Efectos	Satisfacción Grado de consecución de la inclusión Utilidad de los resultados a corto y medio plazo	Encuestas y Entrevistas	Cuestionario y Entrevista Documentación aportada	Análisis descriptivos y correlacionales. Análisis cualitativo

Tabla 44. Descripción metodológica relacionada con la evaluación de programas.

Para Stake (2006, 110), este diseño debe basarse en lo que él denomina factores, que se resumen en los siguientes:

1. Las necesidades de los receptores
2. Los objetivos del programa
3. Los criterios de evaluación
4. Los estándares de evaluación
5. Los pesos o ponderación de síntesis
6. Los rendimientos o actuaciones del personal y de los participantes
7. Los costes del programa

5.3 Diseño, planificación y objetivos generales de investigación

Seguimos los postulados de Latorre, del Rincón y Arnal (2005, pp. 43-47), que se centran en los más comunes de los criterios clasificatorios:

- *Según el objetivo* el presente trabajo de investigación se caracteriza por ser una investigación explicativa, cuyo objetivo es la explicación de los fenómenos, el estudio de sus relaciones para conocer su estructura mediante la evaluación de programas de educación patrimonial y diversidad, para definir un modelo educativo de calidad.
- *Según la finalidad* que se persigue en este trabajo se trata de una investigación aplicada. Latorre, Del Rincón y Arnal definen la investigación aplicada como aquella cuya finalidad primordial es la resolución de problemas prácticos en orden a transformar y mejorar la calidad educativa. El fin es crear un cuerpo teórico en torno a los fenómenos educativos analizados; conocer la realidad en orden a transformar el acto didáctico y mejorar así la calidad educativa de los programas de educación patrimonial en torno a la accesibilidad.

- *Según el alcance temporal* la investigación es transversal, referida a un momento específico. También llamada investigación seccional, o sincrónica, pretende estudiar un aspecto en un momento dado, en este caso el estado de la educación patrimonial y la accesibilidad en el momento actual.
- *Según el carácter de la medida* estamos ante una investigación cuantitativa y cualitativa, orientada al estudio de aspectos cuantificables y los significados de las acciones en torno a la educación patrimonial y la accesibilidad, buscando deducir modelos educativos, es decir, se busca el descubrimiento de conocimiento mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de acciones significativas en la materia que se estudia. El análisis cuantitativo se apoya en el análisis de datos medibles que permiten ampliar la información de la incidencia de las variables así como las interrelaciones que se dan entre las mismas.
- *Según el marco en que tiene lugar* podríamos decir que se trata de una investigación de campo o sobre el terreno, es decir, analizando situaciones naturales extraídas de la realidad sin someterlas a condiciones intencionadas.
- *Según la concepción del fenómeno educativo* es una investigación nomotética; a partir de estudio y análisis de los fenómenos seleccionados se pretende establecer las leyes generales que rigen dichos fenómenos educativos, para la búsqueda de explicaciones generales.
- *Según la dimensión temporal* estamos ante una investigación descriptiva, que se basa en el estudio de los fenómenos tal y como aparecen en el momento en que se realiza el estudio. Aquí se encuadran la evaluación de programas.
- *Según la orientación que asume* está orientada al descubrimiento y a la aplicación; descubrimiento en cuanto a que la orientación básica es crear conocimiento a través de métodos interpretativos y la comprensión de los fenómenos, y orientada a la adquisición de conocimientos para dar respuesta a problemas concretos como es la mejora de la práctica educativa en el marco de la educación patrimonial y la accesibilidad universal.

Una vez definida la estructura clave que orienta nuestra investigación y siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal, las acciones en el diseño de la investigación se organizan en diversas etapas: planificar (elaborar el proyecto), realizar la investigación (recogida y análisis de datos) y redactar el informe para comunicar las conclusiones. Abordamos a continuación más extensamente la planificación de la investigación.

5.3.1 Planteamiento del problema.

En nuestra investigación nos centramos en el ámbito de la educación patrimonial y en el cómo se aborda la diversidad de los públicos, conceptos definidos según nuestra orientación en el marco teórico de la presente investigación. En el marco teórico del presente trabajo llevamos a cabo una revisión documental respecto a nuestro campo de investigación, la educación patrimonial y la accesibilidad en la educación. Delimitamos y definimos el significado y la orientación que asignamos a los conceptos de educación, patrimonio y accesibilidad, acudiendo a las fuentes documentales pertinentes:

- Bases de datos (Dialnet, Teseo).
- Red de comunicaciones “Internet” para la consulta de páginas Web institucionales, estatales e internacionales.
- Publicaciones de expertos y referentes tanto en el ámbito de la accesibilidad universal y la eliminación de barreras como en el campo de la educación y el patrimonio.
- Estudios e investigaciones en bases de datos del MINECO²⁶ y autonómicas.
- Artículos, revistas.
- Simposios, congresos y eventos científicos.
- Informes y leyes de educación, patrimonio y accesibilidad.
- Experiencias significativas en la materia.

En este sentido, el proyecto OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España, Análisis de la educación Patrimonial en España, y la herramienta Portal OEPE, descrita en el capítulo 5, nos proporcionan una base de datos para el

²⁶ Ministerio de Economía y Competitividad de España.

conocimiento y análisis de la situación actual para detectar las características y las necesidades que existen en la actualidad en esta materia.

El proyecto genera, a través de un equipo de trabajo multidisciplinar, una extensa base de datos de educación patrimonial en los ámbitos formal, no formal e informal el desarrollo de una investigación fundamental que nos permite conocer y diagnosticar el estado de esta materia en el territorio nacional. Los objetivos concretos que se persiguen son:

1. Conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial en España.
2. Incrementar los niveles de generación de conocimiento en el ámbito objeto del proyecto, a través de la creación de un Observatorio de la Educación Patrimonial en España (OEPE) que ordene, analice, sistematice y difunda todas las acciones que se están realizando en España en materia de educación patrimonial.
3. Promover la generación de estándares de calidad, modelos y esquemas metodológicos basados en criterios de excelencia científica y oportunidad que permitan organizar programas de Educación Patrimonial coherentes en el ámbito nacional y que sean capaces de converger con los programas referentes del contexto europeo, estableciendo las bases de un modelo nacional de educación patrimonial.
4. Crear una línea de investigación sólida y un grupo e investigación consolidado en educación patrimonial en España.
5. Valorizar los resultados obtenidos tanto en la comunidad científica como en las instituciones y entidades vinculadas a la investigación en patrimonio y en educación patrimonial, los contenidos internos y externos de la base de datos.
6. Aumentar la presencia de España en eventos vinculados a la UNESCO, ICOM, CECA, e IN-SEA, en tanto que foros de referencia mundial en educación patrimonial.
7. Crear redes internacionales de educación patrimonial que permitan elaborar nuevos proyectos de orden internacional.

En este sentido, el Observatorio nos proporciona el marco de referencia conceptual y uno de los filtros para la selección de la muestra de estudio. Constatamos, como principal problema en nuestra investigación, que existe un

contraste significativo entre las demandas sociales actuales, -reflejadas en las leyes y reclamadas por los expertos-, y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la accesibilidad. Como consecuencia tanto de las lecturas realizadas como del conocimiento de la realidad, reflexionamos en torno a la situación educativa actual constatando la necesidad de plantear y buscar solución al problema de investigación que formulamos a continuación y que orientará nuestra investigación.

Desde el marco del paradigma sociocrítico descrito, nuestro objetivo de investigación consiste en *conocer, analizar y evaluar programas de educación patrimonial referentes en el trabajo con la diversidad de públicos para definir los criterios y estándares de calidad que determinan el éxito de la inclusión educativa, con la finalidad de definir un modelo educativo específico y de calidad.*

La valoración del problema de investigación se presenta en la tabla siguiente:

Aspectos valorados	Características de nuestra investigación
Área problemática	La Educación Patrimonial y la diversidad/inclusión.
Delimitación del problema	Cumplimiento de los criterios y normativas de accesibilidad e inclusión en la Educación Patrimonial. No existe un modelo educativo que oriente las prácticas de educación patrimonial y diversidad.
Valoración del problema	Se parte de una situación percibida de la realidad.
Factibilidad	La investigación es factible en cuanto a acceso a legislación actual, normativas a nivel autonómico, nacional e internacional y en cuanto a la posibilidad de conocer la práctica en educación patrimonial a través de fuentes bibliográficas, herramientas diversas y programas de educación patrimonial referentes.
Relevancia	Su relevancia radica en la búsqueda de estándares de calidad, necesidades, presencias y ausencias para la definición de un modelo teórico sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial hacia la consecución de la plena accesibilidad de todos.
Resoluble	Es resoluble dado que la práctica educativa está en continua revisión, es una actividad diseñada y desarrollada por y para el hombre, abierta a cambios y mejoras derivadas de demandas y necesidades sociales.
Generador de	La solución al problema de investigación aportará y contribuirá a crear conocimiento

conocimiento	pedagógico cubriendo una laguna existente y orientada a mejorar la práctica educativa.
Generador de nuevos problemas	Su solución abrirá nuevas líneas de investigación futuras.

Tabla 45. Valoración del problema de investigación.

Se trata de un problema abierto que parte de la reflexión sobre la realidad educativa (vía inductiva), cuya solución se orienta a generar conocimiento para mejorar la práctica educativa.

5.3.2 Preguntas que orientan el proceso de investigación.

En este sentido, formulamos una serie de preguntas que orientan el proceso de investigación:

- ¿Existe concordancia entre las demandas de accesibilidad e inclusión de todos en la educación y los proyectos actuales de Educación Patrimonial en España?
- ¿Los modelos educativos de Educación Patrimonial cumplen la legislación vigente de accesibilidad y derecho de todos a la educación?
- ¿Existe un modelo educativo sólido de Educación Patrimonial que cumpla con los criterios de accesibilidad e inclusión de todos?

Estas preguntas encierran cuestiones relativas a la falta de modelos educativos definidos que cumplan con los criterios de accesibilidad que quedan recogidos en la legislación educativa vigente.

5.3.3 Hipótesis y variables de investigación.

La respuesta a estos interrogantes guiará el proceso de descubrimiento y desarrollo de la investigación, condensadas en las hipótesis que describimos a continuación. Se trata de hipótesis de naturaleza inductiva puesto que surgen de la reflexión a partir de la observación de la realidad. Estas hipótesis son enunciados proposicionales que explican la relación entre las variables. En definitiva, sobre la base

expuesta, definimos las hipótesis que orientan y dan cuerpo al problema de investigación:

- No existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos.
- Los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad y accesibilidad de todos los públicos, en su mayoría no cumplen la legislación vigente al respecto.
- Los programas de educación patrimonial y accesibilidad siguen líneas y criterios que nos permiten definir diversos modelos educativos ausentes.
- Es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes.

Una vez establecidas las hipótesis, resulta clave definir las variables que intervienen en la presente investigación. Las clasificamos según el criterio metodológico, es decir, en función del papel que se les asigna en la investigación (Latorre, Rincón y Arnal, 2005, p. 76):

	Variable independiente	Variable dependiente
1	El método educativo	Tipo de programa, objetivos, diseño didáctico, evaluación y alcance
2	Criterios de accesibilidad e inclusión	Resultados, alcance, legislación
3	El tipo de patrimonio que se aborda	El alcance y la repercusión del programa educativo
4	El tipo de diversidad que se aborda	El alcance y la repercusión del programa educativo
5	Tipo de objetivos	La selección del método educativo
6	Tipo de institución, medios, recursos, financiación	Alcance, finalidad

Tabla 46. Variables de investigación.

Definimos un total de 5 variables compuestas, relacionando la variable independiente con la variable dependiente:

1. El método educativo: el tipo de programa educativo, sus características, sus objetivos didácticos, su diseño, su evaluación y alcance dependerán del método educativo en que se base.
2. Los criterios de accesibilidad e inclusión: los resultados del programa educativo, su alcance y repercusión, así como el cumplimiento de la legislación, dependerán de la filosofía de la que se parta así como de los criterios de accesibilidad e inclusión que determinen la orientación teórica de base.
3. El tipo de patrimonio que se aborda: el alcance y la repercusión del programa educativo dependerá directamente del tipo de patrimonio que se aborda, y la concepción de patrimonio que sustente las prácticas.
4. El tipo de diversidad que aborda: el alcance y la repercusión del programa educativo dependerá del tipo de diversidad que se plantee abordar, y de cómo sea interpretado este concepto clave.
5. Tipo de institución, medios, recursos y financiación: el alcance y la finalidad del programa educativo dependerán del tipo de institución que la promueva, sus medios, recursos y financiación destinada al programa.

5.4 Fases de la investigación

Organizamos el proceso metodológico y analítico en seis fases, que son:

- Fase I. Definición de dimensiones y criterios en la evaluación de programas.
- Fase II. Criterios de selección de la muestra.
- Fase III: Diseño de instrumentos de recogida de datos.
- Fase IV: Pasos para la evaluación de programas.
- Fase V: Análisis de datos.

- Fase VI: Triangulación.

De este modo comenzamos el proceso estableciendo las dimensiones y criterios para evaluar los programas de la muestra de estudio, que beben de los criterios expuestos en el capítulo 4. Seleccionamos la muestra de estudio a través de tres filtros (fase II): el directorio de museos definido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, el filtro OEPE y los criterios de inclusión/exclusión que definimos. Una vez filtrado el total de la muestra a través de los filtros, extraemos la selección final de la muestra que sometemos al proceso de evaluación de programas. En la fase III efectuamos una introducción a las técnicas e instrumentos que adoptamos (que se ampliarán más adelante). Estas técnicas se concretan en una serie de instrumentos que definimos en el capítulo 6, que son: Análisis de documentos, Cuestionario, Entrevistas personales/telefónicas y Ficha de registro.

En la cuarta fase adoptamos la propuesta que Pérez Juste define para guiar la evaluación de programas. El análisis de datos se lleva a cabo en la fase V, en torno a dos etapas: análisis intrínseco de programas y análisis comparativo y relacional. Una vez elaborados los análisis de datos, se lleva a cabo la triangulación (fase VI) para verificar la exactitud de los análisis efectuados. Para ello, nos basamos en la estrategia que Stake denomina “revisión de los interesados”.

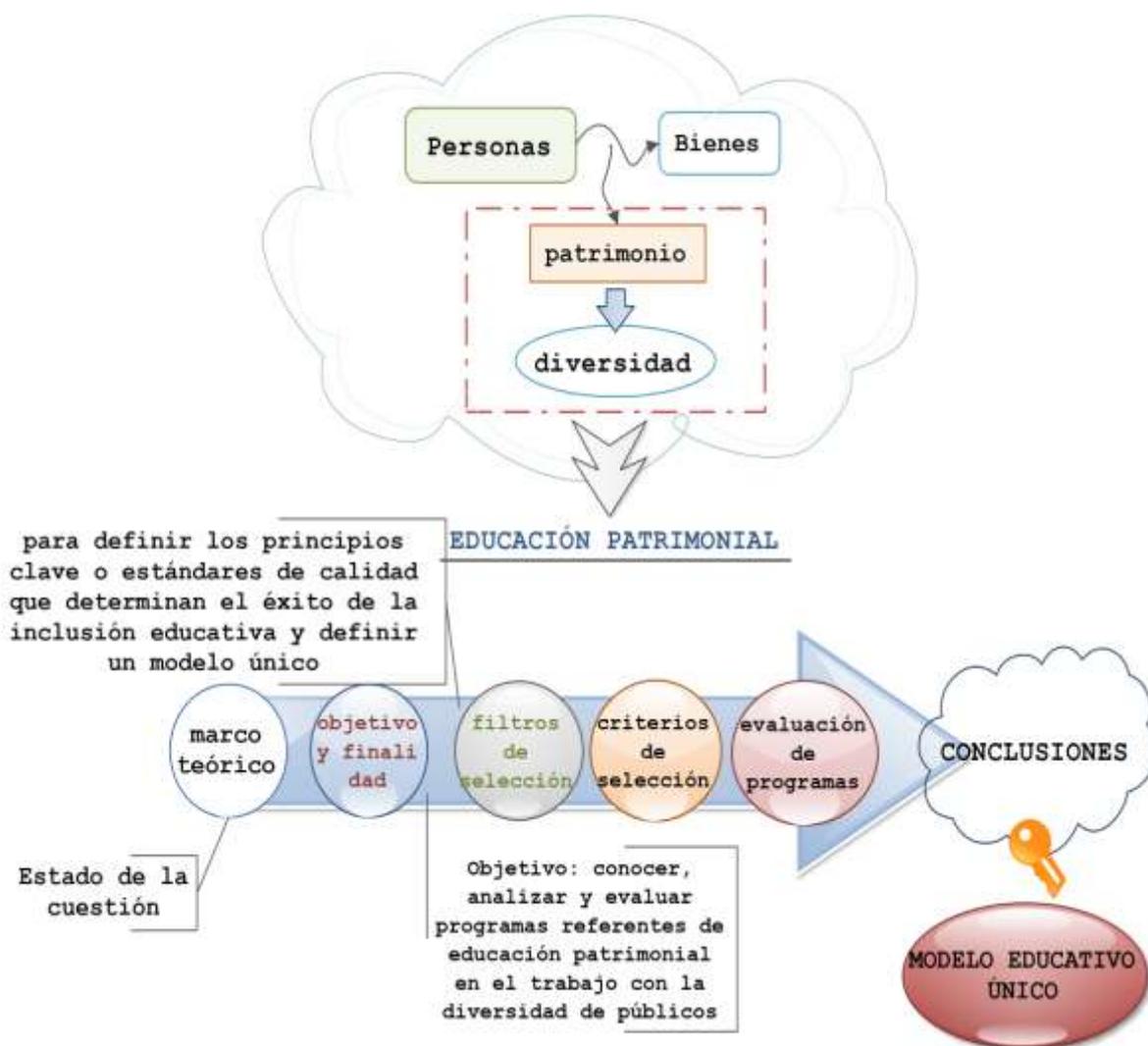


Gráfico 20. Mapa conceptual de las fases o etapas en la investigación.

5.4.1 Fase I: Definición de dimensiones y criterios en la evaluación de programas.

Entendemos por programa un documento técnico elaborado por especialistas en educación en el que se reflejan los planteamientos didácticos, intenciones y fines educativos, recogiendo los objetivos didácticos, el plan de acción y la evaluación. Como señala Pérez Juste (2006, p. 47), no parece que tenga demasiado sentido desligar la evaluación del aprendizaje de la correspondiente a la enseñanza, siendo, como son, dos caras de una misma moneda, si entendemos que

ésta no sólo cobra sentido en aquélla, admitiendo que no se da verdadera enseñanza si no se plasma en el correspondiente aprendizaje. Siguiendo con el autor, todo programa nace como respuesta a unas demandas, necesidades, carencias o expectativas.

Definimos a continuación las dimensiones o criterios que fijamos para evaluar los programas, que beben de los criterios expuestos en el capítulo 4 derivados del análisis y reflexión en torno a los modelos ya existentes, y que deben definirse para evitar juicios y valoraciones que pudieran limitar la rigurosidad de nuestra investigación. Los programas que evaluamos deben ser sometidos a los criterios siguientes:

1. Orientación y diseño educativo: esto es la adecuación a las necesidades del grupo destinatario y, en nuestro caso, a la necesidad de plena inclusión. Un programa pertinente deberá ser coherente con las necesidades a las que busca dar respuestas. La *pertinencia* se define como indicador clave, en el sentido de si el programa da respuesta a las necesidades de la persona o grupo de destinatarios. Así mismo la *armonía* y la *coherencia* con las necesidades a las que se pretende dar respuesta son criterios clave en este punto. Este criterio deriva del criterio 2 definido en el apartado 4.5 (Estándares por modelos), en referencia al nivel de conocimiento y adaptación a las necesidades reales del público.

2. El plan de acción: un plan es, en esencia, la previsión de un conjunto de medios y recursos al servicio de unos objetivos, por lo que su evaluación debe realizarse en relación con ellos. Los medios y los recursos deben ser *suficientes* y *adecuados* para lograr los objetivos planteados. El medio son las actividades, el clima o ambiente en que el programa se desarrolle, que deben ser *suficientes* y *adecuadas*. El medio ha de ser *facilitador* y *coherente* con el plan de acción. La evaluación además ha de ser *útil* para facilitar la toma de decisiones de mejora. Se relaciona con el criterio 4 ya definido, en referencia a la importancia de las personas y su lugar dentro del modelo.

3. Implementación del programa: siguiendo con Pérez Juste (2005, p. 48), además de la evaluación del programa como documento en el que se plasman los objetivos a alcanzar mediante determinados contenidos, sirviéndose para ello de medios y recursos, es preciso evaluar su propia

implementación, esto es, el proceso de puesta en marcha y desarrollo hasta su conclusión. Entre los criterios cabe destacar los relativos al grado de cumplimiento, a la eficacia parcial o a la satisfacción de los destinatarios e implicados. Un indicador de gran importancia es el de la satisfacción detectada o manifiesta por las diferentes partes afectadas, desde el personal responsable del programa, sus destinatarios y aquellos afectados de modo indirecto.

4. Eficacia (consecución de los objetivos del programa): también los objetivos deben ser evaluados. Los objetivos deben ser *valiosos*, aportar valor a sus destinatarios. También, desde una perspectiva extrínseca, los objetivos del programa deben valorarse en cuanto a la *suficiencia* para responder a las necesidades y su *adecuación* a las características de los destinatarios, su *interés* y *utilidad*. Además hay que analizar su adecuación, es decir su *viabilidad*, la posibilidad de llegar a alcanzarlos. Este criterio se relaciona con los criterios 1 y 2 definidos, en referencia al grado de sensibilización hacia el patrimonio y el nivel de adaptación a las necesidades.

5. Efectos: los resultados del programa. En este caso el criterio clave es la *eficacia* del programa, además de la *eficiencia*, *efectividad* y *grado de satisfacción* de las partes implicadas (Pérez Juste, 2005, p. 48). La eficiencia pone en relación, siguiendo con el autor, los resultados con los medios, recursos y circunstancias. Por otro lado, la evaluación de los resultados debe estar abierta a efectos no previstos, es la *efectividad*. Por último el *impacto* que el programa puede producir en el contexto en el que se desarrolla. Los impactos positivos pueden tomarse como indicadores de la eficacia de los programas. Algunos programas se diseñan para ser aplicados una única vez. Otros se implementan durante varias ediciones. En estos casos se debe tener en cuenta las evaluaciones de cada edición para atender a las carencias, dificultades, problemas, y su progresiva mejora en ediciones posteriores. Este criterio se relaciona con el criterio 3, en referencia al grado de significatividad y relevancia en el acceso educativo a los contenidos patrimoniales.

Las referencias: junto a estos criterios se plantea la necesidad de emitir valoraciones globales sobre los programas evaluados, por lo que es preciso acudir a referencias. Éstas son definidas en base a las características generales de los programas evaluados, siendo las referencias básicas tres: la *normativa*, la *criterial* y la *idiosincrática*:

- Referencia normativa: siguiendo a Pérez Juste, toda evaluación pone en relación la realidad evaluada con otra que se toma como patrón. La referencia normativa permite situar un programa entre un conjunto de programas que pretendan las mismas metas u objetivos. Se presentan dos grandes dificultades en este sentido: no suele haber muchos programas que pretendan los mismos objetivos, la dificultad de integrar los resultados parciales de los diferentes objetivos del programa en una única puntuación global.
- Referencia criterial: en la medida en que los responsables del programa hayan definido los resultados que desean alcanzar, la tarea se reduce a comprobarlo a través de las técnicas e instrumentos adecuados, fiables y válidos.
- Referencia idiosincrática: especialmente adecuada para los programas que se aplican en ediciones sucesivas. Caben diferencias derivadas de una a otra edición, sin embargo, el programa en sus elementos sustanciales será el mismo, razón por la cual puede ser evaluado globalmente tomando como referencia los resultados de la anterior edición, que deberían verse mejorados.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS					
Relación con los factores de evaluación basada en estándares descritos por Stake (2006)	Dimensión del programa a evaluar	Criterio a evaluar	Métodos	Técnicas de recogida de datos	Técnicas de análisis de datos
La necesidades de los receptores (1) Los objetivos del programa (2)	Orientación y Diseño educativo (Objetivos y Plan de acción)	Pertinencia	Análisis de contenido (descriptivo, explicativo e interpretativo)	Plantilla de registro	Análisis descriptivos y ordinales
		Relevancia			
		Suficiencia			
		Viabilidad			
Los rendimientos o actuaciones del personal y de los participantes (6) Los pesos o ponderación de síntesis (5)	Implementación del programa	Progreso	Entrevista telefónica/personal	Fichas de registro	Análisis cuantitativo y de variables
		Participación		Cuestionario	
		Eficacia (consecución de objetivos previstos)	Cuestionario	Análisis cualitativo	
Los criterios de evaluación (3) Los estándares de evaluación (4) Los costes del programa (7)	Efectos	Satisfacción	Encuestas y Entrevistas	Cuestionario y Guión de entrevista	Análisis descriptivos y correlacionales
		Utilidad de los resultados a corto y medio plazo			Análisis cualitativo
	Referencias	Valoración general	Análisis de contenido	Documentos	Análisis cualitativo y de variables
		Referencia normativa			
		Referencia criterial			
		Referencia idiosincrática		Cuestionario	

	Triangulación	TRIANGULACION DE MÉTODOS Revisión de los interesados
--	---------------	---

Tabla 47. Descripción metodológica relacionada con la evaluación de programas.

5.4.2 Fase II: Criterios de selección de la muestra.

Como hemos visto, el propósito de esta investigación es la evaluación de programas significativos de educación patrimonial que trabajan con la diversidad de públicos para desarrollar generalizaciones útiles para el conocimiento y la mejora de la educación patrimonial y la inclusión. Dada la limitación derivada de la gran extensión de prácticas en educación patrimonial en los ámbitos formal, no formal e informal, recurrimos al estudio de prácticas de educación referentes, únicas, proyectos estables y sólidos a nivel nacional, recogidos en el directorio de museos y colecciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España, proyecto de I+D+i OEPE, para después aplicar un tercer filtro definido por criterios de inclusión y exclusión que elaboramos para tal propósito.

Como señala Anguera (2008, p. 90) el muestreo en evaluación de programas debe ser intencional puesto que la selección de la muestra no pretende representar a una población para generalizar los resultados, sino que se propone ampliar el abanico y rango de datos tanto como sea posible para obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.

Por lo tanto, la selección de los programas que componen la muestra de estudio se realiza a través de tres filtros: un primer análisis de museos e instituciones que trabajan con el patrimonio artístico, utilizando para ello el directorio de museos definido en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (<http://directoriomuseos.mcu.es>), el filtro OEPE y los criterios de inclusión/exclusión que definimos a continuación.

5.4.2.1 Primer filtro: Directorio de museos y colecciones de España.

El Directorio de Museos y Colecciones de España se configura como una herramienta útil para conocer y acceder a las webs de más de 1500 museos en España, así como colecciones museográficas, definiéndose como una viva representación del rico panorama museístico actual.

La herramienta permite elaborar búsquedas sencillas y búsquedas avanzadas, en función de la localización, la temática, tipo de titularidad, tipo de gestión, artistas de la colección, servicios, etc.

The image shows a screenshot of the website 'Directorio de Museos y Colecciones de España'. At the top, there is a navigation bar with links for 'Búsqueda Sencilla', 'Búsqueda Avanzada', 'El Directorio', 'Solicitud de Alta', 'Ayuda', 'Enlaces', 'Documentación', and 'Login'. Below the navigation bar, there is a search form with the following fields: 'Buscar:' (text input), 'CCAA:' (dropdown menu), 'Provincia:' (dropdown menu), 'Municipio:' (dropdown menu), and 'Temática:' (dropdown menu). There are also checkboxes for 'Museos' and 'Colecciones' under the 'Incluir:' section. At the bottom of the form, there are two buttons: 'Limpiar' and 'Buscar'. To the left of the search form, there is a map of Spain showing regional boundaries.

Imagen 3. Directorio de museos y colecciones de España. Captura de pantalla de la web <http://directoriomuseos.mcu.es/>

Usando esta herramienta realizamos búsquedas en el territorio nacional para localizar la muestra total de museos e instituciones culturales que abordan el trabajo con la diversidad. Para ello, utilizamos el campo de búsqueda denominado “accesibilidad”, que permite distinguir entre:

- Discapacidad auditiva:
 - Amplificador
 - Asientos reservados en auditorio para lectura labial
 - Bucle magnético

- Personal de atención especializado
- Servicio de intérpretes
- Signoguías
- Subtitulado información/vídeo

- Discapacidad física:
 - Accesible silla de ruedas
 - Aseos adaptados
 - Asientos reservados en auditorio
 - Dispositivos para motricidad fina
 - Mostradores/consignas adaptados
 - Silla de ruedas disponible

- Discapacidad visual:
 - Audioguías con audiodescripción
 - Lupas/magnificadores
 - Personal de atención especializado
 - Planos táctiles de situación
 - Publicaciones en braille y/o macrocaracteres
 - Recorridos táctiles
 - Señalética en braille y/o macrocaracteres

Utilizamos además el campo de búsqueda con referencia al público al que se dirigen las actividades, donde se establece una categorización:

- Adultos
- Con discapacidad
- Escolar
- Especialista
- Familiar
- General
- Infantil
- Juvenil
- Mayores
- Otro

La búsqueda a través de la combinación de ambos descriptores ofrece un resultado de 61 entradas que recogemos a continuación:

Nombre	Municipio	Provincia	Tipo
CA2M Centro de Arte Dos de Mayo	Móstoles	Madrid	Museo
Casa de Colón	Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas	Museo
Casa Museo de la Barbera del Aragonés	Villajoyosa	Alicante	Museo
Casa Museo Federico García Lorca de Valderrubio	Pinospuente	Granada	Museo
Casa Museo Salvador Sabaté	Fraga	Huesca	Colección
Casa Museo Verdaguer	Folgueroles	Barcelona	Museo
Casa Museo Tomás Morales	Moya	Las Palmas	Museo
Caserío Museo Igartubeiti	Ezkio-Itsaso	Guipúzcoa	Museo
Centro de Arte José Guerrero de la Diputación de Granada	Granada	Granada	Museo
Colección museográfica permanente la casa Gran	Pobla de Valbona	Valencia	Colección
Colección de instrumentos antiguos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid	Madrid	Madrid	Colección
Colección Museográfica de Gilena	Gilena	Sevilla	Colección
ENE. Museo Nacional de la Energía	Ponferrada	León	Museo
Fundación Museo de la Paz de Gernika	Gernika-Lumo	Vizcaya	Museo
Museo Adolfo Suárez y la Transición	Cebreros	Ávila	Museo
Museo Arqueológico de Córdoba	Córdoba	Córdoba	Museo
Museo Arqueológico Municipal de Cartagena "Enrique Escudero de Castro"	Cartagena	Murcia	Museo
Museo Arqueológico provincial de Alicante (MARQ)	Alicante	Alicante	Museo
Museo Casa Natal de Jovellanos	Gijón	Asturias	Museo
Museo de Arte en vidrio de Alcorcón-Mava	Alcorcón	Madrid	Museo
Museo de Arte Ibérico el Cigarralejo	Mula	Murcia	Museo
Museo de Bellas Artes de Granada	Granada	Granada	Museo
Museo de la Autonomía de Andalucía	Coria del Río	Sevilla	Museo

Museo de la Ciencia de Valladolid	Valladolid	Valladolid	Museo
Museo de la ciudad de Murcia	Murcia	Murcia	Museo
Museo de la Naturaleza Valle del Alberche	Barraco	Avila	Museo
Museo de la Universidad de Murcia	Murcia	Murcia	Museo
Museo de las Ciencias de Castilla la Mancha	Cuenca	Cuenca	Museo
Museo de Málaga	Málaga	Málaga	Museo
Museo de Salamanca	Salamanca	Salamanca	Museo
Museo del comercio y la industria de Salamanca	Salamanca	Salamanca	Museo
Museo del ferrocarril de Asturias	Gijón	Asturias	Museo
Museo del Jurásico de Asturias	Colunga	Asturias	Museo
Museo del Traje. CIPE	Madrid	Madrid	Museo
Museo Diocesano de Arte Sacro	Vitoria-Gastéiz	Alava	Museo
Museo Euskal Herria	Gernika-Lumo	Vizcaya	Museo
Museo ICO	Madrid	Madrid	Museo
Museo Joaquín Peinado de Ronda	Ronda	Málaga	Museo
Museo Manuel Piña	Manzanares	Ciudad Real	Museo
Museo Minero y Ferroviario de Riotinto “Ernest Lluch”	Minas de Riotinto	Huelva	Museo
Museo Nacional de Antropología	Madrid	Madrid	Museo
Museo Nacional de Artes Decorativas	Madrid	Madrid	Museo
Museo Nacional del Prado	Madrid	Madrid	Museo
Museo Nacional del Romanticismo	Madrid	Madrid	Museo
Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar	Cantabria	Museo
Museo Paleontológico de Elche	Elche	Alicante	Museo
Museo Picasso Málaga	Málaga	Málaga	Museo
Museo Ramón Gaya	Murcia	Murcia	Museo
Museo Romano OIASSO	Irún	Guipúzcoa	Museo
Museo Comarcal de Manresa	Manresa	Barcelona	Museo
Museo de Arte de Cerdanyola (MAC)	Cerdanyola del Vallès	Barcelona	Museo

Museo de Ciencias Naturales de Barcelona	Barcelona	Barcelona	Museo
Museo de la Biodiversidad	Ibi	Alicante	Museo
Museo del Càntir d'Argentona	Argentona	Barcelona	Museo
Museo del Taulell Manolo Safont	Onda	Castellón	Museo
Museo Etnológico del Montseny. La Gabella	Arbúcies	Gerona	Museo
Museo Marítimo de Barcelona	Barcelona	Barcelona	Museo
Museo Picasso	Barcelona	Barcelona	Museo
Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad (MUVIM)	Valencia	Valencia	Museo
TOPIC	Tolosa	Guipúzcoa	Museo
Zerain Paisaje Cultural	Zerain	Guipúzcoa	Museo

Tabla 48. Resultado primer filtro de la muestra.

Seleccionando el campo de búsqueda “personal de atención especializado”, obtenemos un resultado de 7 entradas:

Nombre	Municipio	Provincia	Tipo
Casa del Museo de la Barbera del Aragonés	Villajoyosa	Alicante	Museo
Casa Museo Verdaguer	Folgueroles	Barcelona	Museo
Museo Arqueológico Provincial de Alicante	Alicante	Alicante	Museo
Museo de Arte Ibérico el Cigarralejo	Mula	Murcia	Museo
Museo Ramón Gaya	Murcia	Murcia	Museo
Museo Romano OIASSO	Irún	Guipúzcoa	Museo
Museo Marítimo de Barcelona	Barcelona	Barcelona	Museo

Tabla 49. Resultado de la búsqueda del descriptor “personal de atención especializado”.

La localización de los programas se ve determinada por los campos definidos en las búsquedas. El hecho de categorizar la accesibilidad en tres subcategorías (auditiva, física y visual) supone un sesgo para la localización de la

muestra. En el campo referido al público al que se dirigen las actividades se hace referencia a públicos “con discapacidad”, no obstante, el campo accesibilidad no abarca todas las tipologías de necesidades especiales existentes. Además, detectamos que los resultados de las búsquedas no ofrecen toda la información relativa al trabajo con la diversidad desde las instituciones culturales, el hecho de que no aparezcan instituciones que sí trabajan la diversidad es un hecho destacable, quizás como indicador del bajo interés de esta cuestión, o bien de una deficiente categorización y, en consecuencia, desconocimiento de la discapacidad.

5.4.2.2 Segundo filtro: Base de datos OEPE.

Como ya hemos avanzado, el proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación patrimonial en España, es dirigido por la doctora Fontal y desarrolla una base de datos permanente y estable, con dos perfiles, interno y externo: el perfil interno consultable por los investigadores, orientado a la definición de estándares de calidad en la educación patrimonial exportables al contexto europeo. Esta base recoge, en un apartado específico, otros programas de referencia internacional en los que España participa como colaboradora. El perfil externo se orienta a la difusión y divulgación de la Educación Patrimonial en España, a través del portal denominado OEPE, vinculado a la Base de Datos generada.



Imagen 4. Captura de pantalla de proyectos de educación patrimonial en OEPE.

The screenshot shows a web form titled 'DESCRIPCION'. It has several sections:

- Categoría de proyecto:** A dropdown menu with '--Ninguna--' selected.
- Adaptación a discapacitados:** A dropdown menu with 'No' selected.
- Tipo de adaptación (si existe):** An empty text input field.
- Tipo de proyecto:** A grid of checkboxes for various project types:
 - Programa Educativo, Proyecto educativo, Diseño educativo
 - Plan, Prueba, Acción educativa, Actividad aislada
 - Red, Concurso, Proyecto de investigación
 - Otros, Iniciativa, Curso
 - Borrar
- Tags descriptores:** A grid of checkboxes for descriptive tags:
 - accesible, adaptación, aprendizaje significat
 - Conmemoración, Visita, Fotografía
 - Internacional, Europa Nostra, Patrimonio
 - Patrimonio Histórico, discapacidad
- Descriptores:** A large empty text area.
- Breve descripción:** A large empty text area with a rich text editor toolbar below it.

Imagen 5. Descripción (captura de pantalla de la ficha OEPE).

Para generar este Observatorio de educación patrimonial se configura un equipo dirigido por la Dra. Fontal Merillas. A lo largo de tres años se ponen en marcha diversas acciones organizadas en tres fases:

- Fase de conocimiento, análisis y diagnóstico, para conocer y analizar todos los programas, proyectos y acciones que se estén realizando en los niveles local, regional y nacional en materia de Educación Patrimonial.
- La segunda fase se orienta hacia la sistematización y estandarización para el desarrollo de una base de datos que tendrá un perfil interno, accesible para los investigadores, y un perfil externo, orientado a la divulgación de la educación patrimonial.
- Tercera fase, de divulgación científica y generación de redes de trabajo, con vistas a difundir los resultados de la investigación y elaborar nuevos proyectos de orden internacional.

FASES	OBJETIVOS
F1: CAD Conocimiento, análisis y diagnóstico	Localizar los programas de Educación Patrimonial realizados en los últimos 10 años en España. Analizar, ordenar, clasificar y evaluar esos programas. Documentar y sistematizar la información recogida. Diagnosticar el estado de la Educación Patrimonial en España.
F2:SE Sistematización y estandarización	Documentar y archivar los datos analizados generando una base de datos OEPE, con una dimensión interna y otra externa. Volcado de documentación obtenida en la base de datos OEPE.
F3:DCR Difusión científica y creación de redes	Difundir y valorizar las acciones de Educación Patrimonial e internacionalizar la participación de España en programas europeos. Participar y establecer Redes internacionales de Educación Patrimonial.

Tabla 50. Fases del proyecto OEPE.

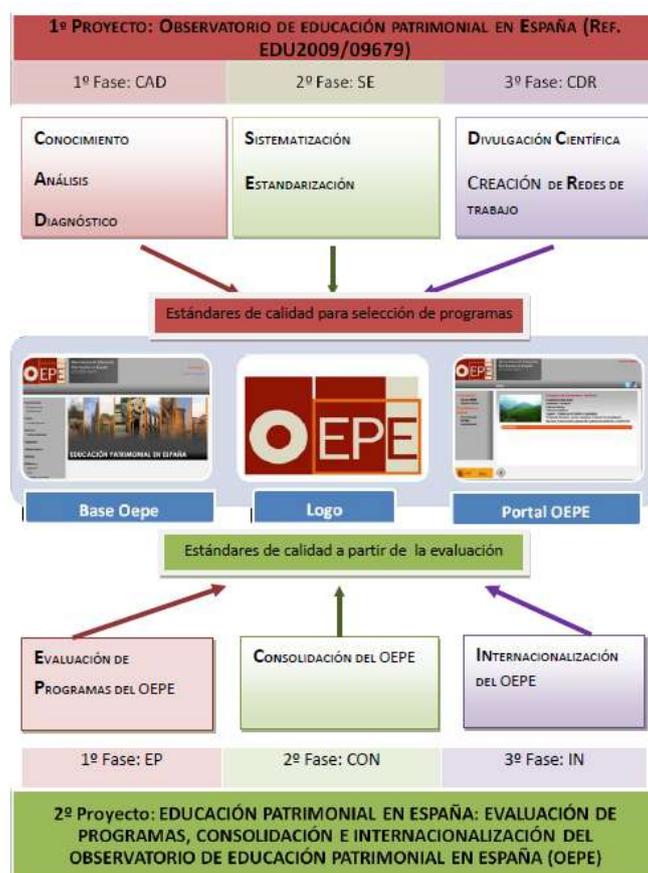


Gráfico 21. Fases del Observatorio, gráfico diseñado por Fontal (2014).

En la base de datos se inventarían y describen proyectos de educación patrimonial llevados a cabo en los últimos diez años en España. Para ello, se sigue una ficha de registro que abarca los campos más significativos del diseño educativo de cada programa. Para hacer referencia a los diferentes elementos o unidades en la base de datos OEPE, se emplea el término genérico de “programa”, entendido como amplio contenedor de diferentes tipologías de diseño y acción educativos, que en nuestro caso hemos acotado en 19. En el capítulo 6 definimos cada una de las categorías referidas a los “tipos de programas”, ordenados de mayor a menor conceptualización educativa. Desde el Observatorio, en el momento actual, se han inventariado más de 1500 propuestas y proyectos de educación patrimonial tanto en España como a nivel internacional, lo que nos permite seleccionar una muestra representativa de prácticas en torno a la educación, el patrimonio y la diversidad. Se clasifican las propuestas de educación patrimonial en 19 modelos diferentes, diferenciándose por sus planteamientos, objetivos y características; Programas educativos, proyectos educativos, redes, planes, recursos didácticos, rutas patrimoniales, talleres didácticos, herramientas pedagógicas, proyectos de investigación, actividades únicas, proyectos de mejora, diseños didácticos, acciones educativas, concursos, cursos, seminarios, congresos, jornadas, y otros.

De entre los programas inventariados en el portal, seleccionamos algunos ejemplos referentes en el trabajo con colectivos con capacidades diferentes y el patrimonio.

The image shows a web interface for creating a project record. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Edición' (Nueva Proyecto, Parte pública, Actualiza Código), 'Búsquedas/Consultas' (Búsqueda, Lista de proyectos, Mapa, Tipo de Proyecto, Tipo de Tecnología, Tags Descriptores, Tipo de Categoría, Municipio, Provincia, Comunidad, País), and 'Gestión' (Lista de usuarios, Borrar mi cuenta). The main form area is titled 'Guardar Ficha' and contains the following fields:

- PROYECTO:** A text input field.
- LOCALIZACIÓN:**
 - Entidad responsable: [text input]
 - País: Desconocido
 - Comunidad autónoma: Desconocido
 - Provincia: Desconocido
 - Localidad: [dropdown menu with 'Adehuasca' selected]
 - Dirección postal: [text input]
 - Teléfonos contacto: [text input]
 - Personas responsables:

Nombre	Email
Nombre: [text input]	[text input]
Apellido: [text input]	[text input]
Email: [text input]	[text input]
 - Email: [text input]
 - Dirección Web: [text input]
 - Investigador: [text input]

Imagen 6. Ficha para la descripción de los programas.

Los proyectos inventariados en el Observatorio han sido sometidos a una serie de filtros caracterizados por determinados criterios de búsqueda y descriptores, configurándose de este modo como primer filtro en la selección de nuestra muestra de estudio. Estos criterios de búsqueda, localización, clasificación e inventario son²⁷:

- *Criterios de búsqueda y localización* de programas: se definen como una serie de “descriptores” para efectuar las búsquedas que enlazan con los descriptores de la ficha de análisis OEPE a los que se ha hecho una ampliación de campo semántico por sinónimos o en base a los propios términos que se van localizando en las búsquedas.
- *Criterios de discriminación*, que permiten decidir si un programa localizado se ajusta a lo que debemos introducir en la base de datos. Se han establecido 17 criterios que debe cumplir todo programa inventariado. Los criterios establecidos en el Observatorio para el inventariado de programas son los descritos en la tabla siguiente:

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Aparece un término del campo semántico del “patrimonio”.	Si se trata de una propuesta que realiza un museo sólo para el público del museo.
Aparece algún término vinculado al ámbito educativo: enseñanza, didáctica, difusión, comunicación, sensibilización, concienciación, etc.	Si se trata únicamente de material divulgativo donde se da información relativa a algún bien patrimonial. Ha de estar planteado en términos comunicativos o educativos.
Se trata de un diseño educativo: al menos, ha de tener objetivos si no explícitos, claramente implícitos o detectables.	Si es una web o portal 1.0, meramente informativa.
Está organizado por una institución pública (administración, centro educativo, centro de formación del profesorado, etc.).	Webs de museos, salvo que contengan alguna propuesta referida directamente al patrimonio, que vaya más allá de las puertas del museo (al ámbito formal o informal o que implique a otros museos).
Está organizado por una institución privada que trabaja gratuitamente con el público.	
Afecta al ámbito internacional, nacional, autonómico, regional, local, de barrio.	
Se genera desde España.	
Si se trata de una actividad que realiza un museo pero incluye o bien el ámbito formal (la escuela) o el ámbito informal (instituciones locales,	

²⁷ Datos extraídos de la memoria técnica del proyecto de I+d+i Ref. EDU2009/09679

asociaciones, etc.).	
Si afecta a varias localidades e, incluso, varios países.	
Si están implicadas varias entidades.	
Si se dirige a más de un público.	
Se dirige, de forma explícita, a públicos con necesidades educativas específicas.	
Si se trata de un curso, máster o programa de formación.	
Si se trata de material didáctico. En este caso, se escaneará o incluirá la referencia digital al material.	
Cualquier formato web 2.0.	
Cualquier formato web que incluya la interacción en términos de aprendizaje del usuario.	

Tabla 51. Criterios de inclusión/exclusión del muestreo.

Del total de programas inventariados, 1500 en el momento del muestreo, efectuamos una búsqueda filtrando a través de un único parámetro “Adaptación a discapacitados”. El resultado son 49 programas que recogemos a continuación:

Título	Entidad responsable	Localidad	Tipo de proyecto
Concejalía de Accesibilidad de Ávila	Ayuntamiento de Ávila	Ávila	Programa Educativo Proyecto de mejora
Turismo accesible en la ciudad de Ávila	Ayuntamiento de Ávila y PREDIF	Ávila	Plan
Monumentos para todos	Consejería de cultura y turismo y Fundación Aspaym Castilla y León	Valladolid	Proyecto de mejora
I Jornadas sobre educación en museos y atención a la diversidad	Diputación de Lugo	Murcia	Jornadas
Programa institucional inclusivo de la red museística provincial	Diputación de Lugo	Lugo	Programa Educativo
IDEA: Programa de Educación Ambiental e Interpretación del Patrimonio	Grupo/Asociación IDEA	Granada	Proyecto educativo
Integrart: una experiencia de inclusión educativa vinculada a los espacios culturales de escuela y museo de arte	Universidad Jaime I, Museo Bellas Artes Castellón	Valencia	Proyecto educativo
Los Domingos del Patrimonio	Empresa Municipal de turismo de Segovia	Segovia	Acción educativa
I Jornadas de Geología, Minería y patrimonio de Extremadura	Ayuntamiento de Santa Marta, Grupo Mineralogista de Madrid, TECMINSA. S.L., Colegio Oficial de Ingenieros de Minas de Huelva. Sede Badajoz	Badajoz	Jornadas
Libro Verde de Accesibilidad en España	Instituto Universitario de Estudios Europeos y la Universidad Autónoma de	Madrid	Proyecto de investigación

	Barcelona		
Proyecto Signoguías	Museo de Arte Romano de Mérida, Ministerio de Cultura, Fundación para la Supresión de las Barreras de Comunicación (CNSE)	Mérida	Recurso didáctico
III Congreso Internacional de Turismo para todos	Fundación ONCE	Valladolid	Otros
Guía de Turismo accesible de la ciudad de Sevilla	Consortio de Turismo, Sevilla	Sevilla	Recurso didáctico
Jornadas de Accesibilidad Universal al Patrimonio	Concejalía de Accesibilidad de Ávila	Ávila	Jornadas
Cultura y discapacidad	Ministerio de cultura de Francia	Lyon	Recurso didáctico
Un Museo Inclusivo: Educación Patrimonial para personas con discapacidad auditiva	Gobierno de la Araucanía	Chile	Proyecto educativo
Cine Accesible	Caja España, Caja Duero y Fundación ONCE	Valladolid	Programa Educativo
El camino de Santiago para personas con discapacidad intelectual	La Caixa y ASPANIAS Burgos	Burgos	Actividad aislada
Visitas adaptadas para todos. Madrid accesible	Patronato de Turismo de Madrid, ONCE-Madrid, FESORCAM (Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid) y FEAPS-Madrid	Madrid	Programa Educativo
Alhambra accesible	Patronato de la Alhambra y el Generalife	Granada	Proyecto de mejora
Cita cultural para los niños con discapacidad, Desarrollo y Asistencia, ONG de voluntariado	Desarrollo y Asistencia, ONG de voluntariado de Madrid	Madrid	Proyecto educativo
Heritage for all	Heritage Lottery Fundation	Inglaterra	Proyecto educativo
Ávila Blog Weekend	AvilaActiva, Ayuntamiento de Ávila	Ávila	Actividad aislada
2º taller intergeneracional, dentro del programa de estimulación cognitiva en Alzheimer y otras demencias, Fundación España	Fundación España	Buenos Aires	Actividad aislada
Mapa de accesibilidad universal	Libre de Barreras	Granada	Herramienta didáctica
Patrimonio Accesible. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+i 2004-2007)	Ministerio de Educación y Ciencia	Ávila	Proyecto de investigación
Jornadas de turismo y discapacidad	Diputación de Badajoz	Badajoz	Jornadas
Proyecto Gataca: Guía Accesible de Turismo Adaptada a Castilla-La Mancha	Empresas de desarrollo tecnológico y de entornos web, junto al Hospital Nacional de Paraplégicos (HNP) de Toledo	Toledo	Herramienta didáctica
Guía de Recursos de Ocio y Turismo Accesibles (ROTAE)	Fundación del Hospital Nacional de Paraplégicos para la Investigación y la Integración	Toledo	Herramienta didáctica

Cartagena puerto de culturas- Turismo para tod@s	Centic, Fundación ONCE, Technosite y Vía Libre, al Ayuntamiento de Cartagena y a la empresa Catalia Digital	Murcia	Herramienta didáctica
Turismo accesible Redestable	Ayuntamiento de Madrid	Madrid	Red
Programa: Descubre Madrid. Rutas y visitas guiadas para personas con discapacidad	Oficina de Turismo de Madrid	Madrid	Programa Educativo
Zaragoza accesible	Concejalía de Turismo de Zaragoza	Zaragoza	Programa Educativo
Ruta accesible de la ciudad de Mérida	Organizaciones de Servicios Sociales, Mayores y Participación Ciudadana de Mérida	Mérida	Actividad aislada
El Patrimonio Arquitectónico de la ciudad: experiencia piloto en Educación Especial a partir del juego de rompecabezas	Universidad de San Luis	San Luis	Proyecto educativo
La Alhambra educa	Patronato de la Alhambra y el Generalife, Centro de Innovación Educativa Huerto Alegre	Granada	Programa Educativo
Ruta de las Icnitas	Aula Paleontológica de Villar del Río	Soria	Ruta
Máster Universitario en Restauración y Gestión Integral del Patrimonio Construido	E.T.S. de Arquitectura de la Universidad del País Vasco	Donostia-San Sebastián	Curso
Barrio Antiguo en tren	Fundación Salamanca Ciudad de Saberes	Salamanca	Acción educativa
Talleres de ocio intergeneracional e inclusivo: Por una casa para todos	La Casa Encendida, de Obra Social Caja Madrid, desde el Área de Solidaridad.	Madrid	Proyecto educativo
Todos iguales ante la diversidad (All equal in diversity)	Red de escuelas asociadas a la Unesco	varios países	Otros
Red Museística Provincial	Museo Provincial de Lugo, Museo Fortaleza San Paio de Narla, Museo Provincial del Mar, Pazo de Tor.	Lugo	Programa Educativo
Arte para todos	Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español	Valladolid	Proyecto educativo
Fundación Arte Viva	Fundación Arte Viva, Arte Viva Europa	Madrid	Proyecto educativo
El Prado para todos	Museo del Prado	Valladolid	Programa Educativo
Educatyssen	Museo Thyssen	Madrid	Programa Educativo
Programa educativo Museo Reina Sofía	Museo Reina Sofía	Madrid	Programa Educativo
Programación educativa Centro de Arte La Panera	Centro de Arte La Panera	Lleida	Programa Educativo
Expressart, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona	Barcelona	Programa Educativo

Tabla 52. Filtrado de la muestra “adaptación a discapacitados”.

5.4.2.3 Tercer filtro: Criterios de inclusión/exclusión.

Una vez superados y cruzados ambos filtros, el Directorio de Museos y el filtro OEPE, la selección final de los programas de la muestra se realiza a través de la definición de una serie de criterios de calidad que describimos a continuación y que aplicamos para conocer y seleccionar nuestra muestra de estudio a partir del cruce de los filtros 1 y 2 aplicados. Son los denominados criterios de inclusión y exclusión para la selección de la muestra:

	Parámetros	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1	La calidad del diseño, contenido y planificación de las actuaciones y estrategias previstas.	Calidad en el diseño didáctico y coherencia interna entre objetivos, contenidos, metodología y temporalización.	Ausencia de criterios de calidad en el diseño didáctico.
2	Alcance. La calidad y la utilidad de los resultados así como de los impactos generados (resultados o efectos).	Programas educativos de mayor alcance a nivel nacional.	Contar con un índice bajo de alcance.
3	Trabajar con públicos con capacidades diferentes.	Apertura a todo tipo de destinatarios.	No abrirse explícitamente a la participación de todo tipo de destinatarios, dirigiéndose exclusivamente a uno o varios colectivos.
4	Implementándose en el momento de la investigación.	Proyectos estables que se implementan en el momento de la investigación.	Proyectos aislados ya finalizados, sin previsión de continuidad.
5	Concepción actualizada de la diferencia.	Proyectos sustentados sobre creencias definidas en torno a las capacidades diferentes.	Proyectos sin sustento teórico sólido.

Tabla 53. Criterios de inclusión/exclusión de la muestra.

Se trata de un muestreo no aleatorio en el que hemos seguido los criterios expuestos, procurando que la muestra sea lo más representativa posible. Además es un muestreo intencional, puesto que hemos seleccionado los programas que creemos son representativos de la realidad, siguiendo los criterios que han sido descritos en orden a orientar la selección para lograr una muestra válida, sujeta al conocimiento del estado de la cuestión, orientando los esfuerzos para abordar nuestros objetivos de estudio.

5.4.2.4 Selección y descripción de la muestra.

Resulta clave determinar los programas que van a formar parte en el estudio. Dada la dispersión de programas educativos existentes resulta inabarcable la evaluación de todos los casos, es por ello que, en base a los criterios definidos para la selección, seleccionamos aquellos programas que resultan más apropiados para efectuar la evaluación en el ámbito concreto de la educación patrimonial y la diversidad de capacidades. Dado que el objetivo es la mejora de la práctica educativa inclusiva en la educación patrimonial a través del diseño de un modelo educativo de calidad, resulta coherente centrar la evaluación en los esfuerzos más recientes, apoyados sobre las políticas actuales de diseño para todos, educación inclusiva y diversidad.

Seguimos, como hemos visto, un muestreo intencional u opinático (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005, p. 82), que se define por la elección de la muestra que se estima representativa o típica de la población, siguiendo un criterio establecido por el investigador, escogiendo los programas que se estima que pueden facilitar la información necesaria. En el camino recorrido hasta la elección de los programas, hemos seguido unos estratos definidos:

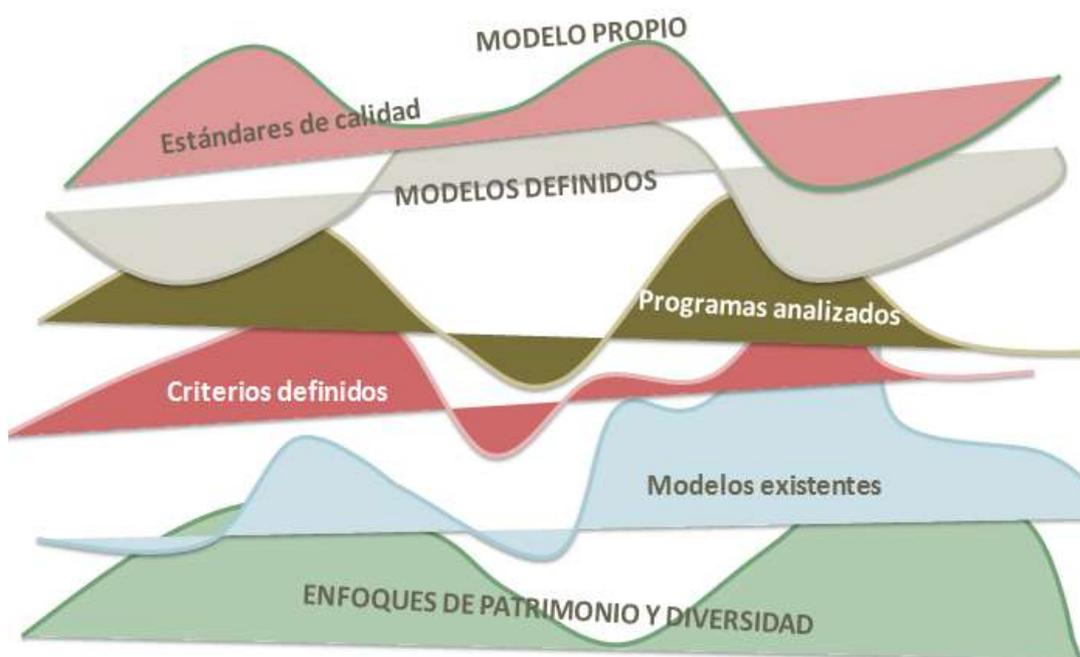


Gráfico 22. Estratos en la definición del modelo educativo.

Estos estratos determinan los pasos y etapas que orientan la definición de nuestro modelo educativo. El gráfico ofrece un resumen visual que transita desde los enfoques de patrimonio y diversidad analizados en el marco teórico, pasando por la revisión de los modelos existentes y la definición de una clasificación de modelos propia para establecer los criterios que nos permitan definir la muestra de estudio. Resulta necesario delimitar la selección de programas, localizada en el cuarto estrato, para determinar una muestra que nos proporcione la información que precisamos. Como hemos visto en el anterior apartado, dada la limitación derivada de la gran extensión de prácticas en educación patrimonial, recurrimos al estudio de referentes, proyectos estables y sólidos a nivel nacional, recogidos en la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España, proyecto de I+D+i OEPE, *Observatorio de Educación Patrimonial en España, Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España*²⁸.

Una vez filtrado el total de la muestra a través de los filtros 1 y 2, y sometida esa selección al tercer filtro, los criterios de inclusión y exclusión definidos, extraemos la selección final de la muestra que sometemos al proceso de evaluación de programas en nuestra investigación, y que presentamos a continuación:

Código de programa	Programa
P1	Red de Museos de Lugo
P2	Arte para todos (Museo Patio Herreriano de Valladolid)
P3	Concejalía de Accesibilidad de Ávila
P4	El Prado para todos (Museo del Prado)
P5	Museo Thyssen
P6	Museo Reina Sofía
P7	Centro de Arte La Panera
P8	MACBA

Tabla 54. Muestra de estudio.

²⁸ El Proyecto "Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la Educación Patrimonial en España", de tres años de duración, está formado por algunos de los miembros más destacados en la investigación en Educación Patrimonial en España: Olaia Fontal Merillas, Roser Juanola Terradellas, Roser Calaf Masachs, Juan José Fernández, Ricard Huerta, Alfredo Palacios, Paloma Castro, Joan Vallés, Apolline Torregrasa y Marcelo Falcón, entre otros (Ref. EDU2009-09679).

Nuestra muestra se compone, una vez aplicados los filtros, de 8 programas sobre los que aplicamos los instrumentos de investigación que recogemos y definimos a continuación.

5.4.3 Fase III: Diseño de instrumentos de recogida de datos.

En consonancia con los autores de referencia, en el proceso de evaluación de programas la información se constituye como fundamento y soporte para una buena evaluación. Por ello, es fundamental la planificación de su recogida, siendo la primera etapa del proceso evaluativo. Es por ello que se deben definir adecuadamente las técnicas e instrumentos de recogida de información.

Como señala Pérez Juste (2006, p. 58), la captación, construcción o producción de datos implica acudir a determinadas técnicas, diferentes en función de la naturaleza de aquellos. Las técnicas permiten medir, cuantificar o categorizar la información extraída de diversas fuentes, como son los usuarios del programa, el personal implicado y otras partes afectadas. De este modo, podemos extraer información de documentos, elaborar la información que nos faciliten los responsables de un programa, los destinatarios, etc. Efectuamos una aproximación a las técnicas e instrumentos que adoptamos para esbozar una primera visión, que ampliaremos más adelante.

- Técnicas de análisis: esto es el análisis de documentos de diverso tipo, ya sea el diseño didáctico del programa, la memoria final, actas, escritos, registros, noticias de prensa, etc.

- Técnicas de encuesta: se trata de cuestionarios que se aplican a través de una serie de enunciados o preguntas para que el encuestado responda de manera personal y libre. Son instrumentos diseñados para facilitar su evaluación, incluso aplicando conceptos estadísticos, permitiendo identificar ciertas características para los ítems, como la dispersión o variabilidad de las respuestas, su distribución simétrica o asimétrica, sus medidas de tendencia central (media, mediana, moda), en forma numérica y a través de gráficos, histogramas, pictogramas, etc. El uso de esta técnica implica además el análisis de contenido, en el caso de usar preguntas abiertas. Es necesario además tener en cuenta sus limitaciones: la colaboración en su realización y la sinceridad del encuestado. Esto se

puede controlar utilizando preguntas clave que arrojan información acerca de la coherencia interna de la encuesta.

- Técnicas de consulta a expertos: como señala Pérez Juste, en el proceso de evaluación de programas hay momentos adecuados para acudir a los expertos para consultarles. Como es el caso de identificar y reconocer las carencias y necesidades a las que se pretende dar respuesta mediante un programa.

Estas técnicas se concretan en una serie de instrumentos que definimos en el capítulo 6: Análisis de documentos, Cuestionario, Entrevistas personales/telefónicas, Ficha de inventario de la base OEPE.

5.4.4 Fase IV: Pasos para la evaluación de programas.

Existen diversos modelos evaluativos definidos por autores referentes en la metodología de evaluación de programas. Pérez Juste (2006, p. 108) define diversos modelos; modelos centrados en la eficacia de los programas, donde describe la propuesta de Ralph Tyler y propuestas experimentales; los modelos orientados a los procesos; los modelos evaluativos complejos, como la propuesta de Stake (1988) o el modelo CIPP de Stufflebeam (2007).

Finalmente describe una propuesta propia del autor, referida fundamentalmente a programas educativos, que sintetiza en cuatro apartados recogidos en la siguiente tabla:

	Primer momento: evaluación del programa	Segundo momento: Evaluación del proceso de implantación del programa	Tercer momento: evaluación de los resultados de la aplicación del programa.	Cuarto momento: institucionalización de la evaluación del programa
Finalidad	<p>Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad.</p> <p>Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.</p>	<p>Facilitar la toma de decisiones de mejora.</p> <p>Acumular información para introducir mejoras futuras.</p>	<p>Comprobar la eficacia del programa.</p>	<p>Ciclos sucesivos de evaluación, mejora, evaluación.</p>
Función	<p>Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa.</p> <p>En ocasiones puede ser sumativa, sea sobre el programa, sea sobre su evaluación.</p>	<p>Formativa.</p> <p>Sumativa.</p>	<p>Fundamentalmente sumativa.</p> <p>Sumativa formativizada.</p>	
Metodología	<p>Análisis de contenido de documentos</p> <p>Estudios prospectivos</p> <p>Técnica Delphi</p> <p>Juicio de expertos</p> <p>Registros</p> <p>Pruebas diversas de evaluación inicial</p>	<p>Recogida de información: observación, diálogos, entrevistas, análisis de tareas, pruebas formativas intermedias, etc.</p> <p>Análisis de la información: sesiones de grupo, debates...</p>		
Información a recoger	<p>Sobre el programa: fundamentación, formulación, relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.</p>	<p>Sobre el desarrollo del programa.</p> <p>Sobre resultados intermedios.</p> <p>Sobre efectos no planeados.</p>	<p>Resultados en relación con los objetivos.</p> <p>Efectos, positivos o negativos, no planeados.</p>	
Criterios	<p>Calidad, pertinencia y realismo de objetivos y metas y adecuación de estos a los destinatarios y al</p>	<p>Cumplimiento: desfases, desajustes, flexibilidad.</p> <p>Coherencia</p>	<p>Eficacia (grado de logro de los objetivos propuestos).</p> <p>Eficiencia: resultados en su relación con los medios disponibles y</p>	

	<p>contexto.</p> <p>Suficiencia de los apoyos y medios y recursos</p> <p>Calidad técnica de los planteamientos de evaluación.</p> <p>Viabilidad del programa.</p> <p>Evaluabilidad</p>	<p>institucional.</p> <p>Eficacia parcial.</p> <p>Satisfacción de los implicados: agentes, colaboradores, destinatarios.</p> <p>Decisiones: ajustes parciales, suspensión, etc.</p>	<p>las circunstancias en que el programa se aplica.</p> <p>Efectividad: efectos beneficiosos no previstos.</p> <p>Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal implicado.</p> <p>Impacto del programa en el contexto en que se aplica.</p>	
Decisiones	<p>Formativas (de mejora previa)</p> <p>Sumativas (retirada del programa)</p>		<p>Sumativas (mantener o suprimir el programa).</p> <p>Formativizadas: mejorar el programa para una nueva edición.</p>	
Referencias			<p>Situación de partida: el programa frente a sí mismo (progreso).</p> <p>Niveles pre-especificados (evaluación criterial).</p> <p>Niveles de otros programas (superioridad).</p>	

Tabla 55. La propuesta de Pérez Juste (2006, pp. 118-122).

5.4.5 Fase V: Análisis de datos.

No existe un momento determinado en el que se inicie la recogida y el análisis de datos (Stake, 2010, p. 67). Continuando con Stake, los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos, en nuestro ámbito, la interpretación de cada programa de la muestra y la suma o comparación como conjuntos o clases. El estudio de casos se apoya en ambos métodos.

Enfocamos, por lo tanto, el análisis de los datos en dos fases o etapas diferenciadas: el análisis intrínseco de casos para llegar a entender cada programa de la muestra, y el análisis comparativo y relacional, sumando y relacionando datos de dos o más casos de la muestra, todo ello a través de una interpretación directa, definitoria de la metodología de análisis cualitativo.

Stake señala que la búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia, de condiciones o correspondencia. Teniendo siempre presente que lo que tratamos de comprender es el caso, se intenta abordar los temas y contextos de cada caso particular (2010, p. 72). Por ello, dirigimos los análisis a tratar de dar significado y encontrar sentido a los casos analizados, seleccionando los datos que arrojan información clave para nuestro informe, en base a la información recogida a través de los instrumentos señalados. Estos datos son sometidos a una clasificación o codificación compleja que nos permite organizar la información en torno a diversas claves. En esta fase la implementación del programa de análisis cualitativo NVivo10 ha sido fundamental, permitiéndonos sistematizar y agrupar datos de forma eficaz, fiable y sintética.

El análisis se dirige a hacer comprensible la realidad analizada. Se trata de realizar generalizaciones y obtener explicaciones de los fenómenos. Caïs (1997, pp. 11-12) señala que toda investigación social empírica implica algún tipo de comparación. Provee una base para realizar afirmaciones sobre regularidades. Los dos métodos, comparativo y no comparativo tienen objetivos similares; tratan de explicar fenómenos.

Para poder llevar a cabo el análisis de datos es necesario planificar y temporalizar la recogida de datos, una vez concretados los instrumentos a aplicar. Se trata, siguiendo a Stake (2010, p. 53) de un plan fundamentado en las preguntas de investigación, donde resulta clave la selección de las fuentes de datos, la distribución del tiempo y el informe previsto, así como el diseño de un sistema de almacenamiento y procesamiento de datos. Este plan y sistema de recogida, almacenamiento y análisis de datos se describe a medida que definimos los instrumentos de investigación, a lo largo del capítulo 6. No obstante, sintetizamos la información en la siguiente tabla:

Plan de recogida y análisis de datos					
Instrumento	Descripción	Momento de aplicación	Sistema de gestión de datos	Análisis de datos	Sistema de análisis
Instrumento I: Ficha de inventario de la base OEPE	Ficha de análisis, instrumento informatizado de registro de datos de programas de educación patrimonial.	Momento inicial en la recogida de datos de la muestra	Informatizado, vinculado a la herramienta OEPE. Incorporación al sistema Nvivo10	Análisis cualitativo	Ficha de registro observacional
Instrumento II: Cuestionario	Recogida de información mediante un cuestionario estructurado.	Momento intermedio en la recogida de datos, tras la aplicación del Instrumento I.	Fichero de recogida manual. Procesadores de texto. Incorporación al sistema Nvivo10	Análisis cuantitativo y cualitativo	Nvivo 10 Análisis interpretativo
Instrumento III: Entrevista telefónica/persona I	Encuesta no estructurada a través de la definición de un guión de entrevista	Momento intermedio, en relación con la aplicación del instrumento II	Grabación de audio. Programa informático, transcripción y recogida en procesador de texto. Incorporación al sistema Nvivo10	Análisis cualitativo	Nvivo 10 Análisis interpretativo
Instrumento IV: Análisis de información documental	Centra su atención en la información recogida en documentos así como en sus fuentes.	Momento final, tras la aplicación de los instrumentos I, II y III	Incorporación al sistema Nvivo10. Fichas de datos informatizadas.	Análisis cualitativo y cuantitativo	Nvivo 10 Ficha de registro

Tabla 56. Plan de recogida y análisis de datos.

5.4.6 Fase VI: Triangulación.

Una vez efectuados los análisis de datos para la comprensión de los casos estudiados, es necesario verificar la exactitud de los mismos. Por ello, resulta clave la fase de triangulación de los datos. En nuestra investigación, en vistas a aumentar el crédito de la interpretación, seguimos la estrategia que Stake denomina “Revisión de los interesados”:

En el estudio de casos los actores desempeñan un papel fundamental (...). Ayudan a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador. (...) Se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas (...). Se le pide que revise la exactitud y adecuación del material. Se le puede animar a que sugiera una redacción o interpretación alternativas. (Stake, 2006, p. 100).

Stake (2010, pp. 94-96), señala que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Por ello, en el estudio de casos es necesaria la validación, teniendo en cuenta la obligación moral de reducir al mínimo las falsas interpretaciones. Para ello, necesitamos determinadas estrategias o procedimientos de triangulación para descubrir la validez de los datos observados.

“Queremos decir sobre el caso aquello que casi cualquiera que hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros” (Stake, 2010, p. 96). Para ello, adoptamos dos estrategias de triangulación de las señaladas por Stake como apropiadas en el estudio de casos: la triangulación metodológica y la revisión de los interesados.

La triangulación metodológica es, siguiendo a Stake (2010, p. 99) la más aceptada. Se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación completando el análisis de los programas con enfoques múltiples, clarificando o anulando influencias externas. Esto se lleva a cabo aplicando métodos diversos, a través de la definición e implementación de 4 instrumentos complementarios y reiterativos en sus intenciones, como son la ficha de inventario OEPE, la entrevista, los cuestionarios y la revisión documental. Se trata de métodos alternativos que se complementan y se cruzan, con el objetivo de verificar respuestas, así como para ver aquello que no ha sido visto, confirmando los análisis y revisando las inconsistencias.

Por ello, en nuestra investigación la triangulación metodológica está recogida y sistematizada en los instrumentos definidos para la recogida de datos. Estos instrumentos se complementan, recogiendo, contrastando y ampliando repetidamente los mismos datos desde distintos enfoques, permitiendo valorar la consistencia de los datos en ellos volcados, así como su validez.

Por otro lado, la revisión de los interesados consiste en solicitar al “actor”, al encuestado o entrevistado la revisión en borrador de sus propias palabras, a fin de que puedan verificar los datos vertidos, corregirlos o reafirmarlos. Se trata de una revisión de la exactitud y adecuación del material. Éste es otro de los métodos de triangulación que han sido aplicados durante y tras la recogida de datos.

CAPÍTULO 6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas e instrumentos se definen en coherencia con el objetivo de estudio para asegurar una recogida de información relevante. Para ello, diseñamos los instrumentos que guían la recogida de datos y que registran la información objeto de estudio de forma sistematizada, en base a los criterios metodológicos expuestos en el capítulo 5.

En nuestra investigación, resulta clave definir como instrumento la ficha de recogida de datos o inventario definida en el proyecto OEPE, dado que los programas seleccionados en la muestra beben de la base de datos definida en el Observatorio. Su ficha de recogida, inventario y análisis se define como un instrumento sistematizado, conciso, preciso y especializado. Definimos, además, un cuestionario que elaboramos en concordancia con los objetivos e hipótesis planteados en la presente investigación, aplicamos entrevistas y analizamos los documentos publicados relativos a cada programa de la muestra de estudio. En definitiva, definimos cuatro instrumentos de recogida de información:

1. Instrumento I: Ficha de inventario de la base OEPE.
2. Instrumento II: Cuestionario.
3. Instrumento III: Entrevista telefónica/personal.
4. Instrumento IV: Análisis de documentos.

Los datos recogidos a través de los cuatro instrumentos de investigación se organizan y analizan a través del programa cualitativo NVivo10, diseñado para facilitar técnicas cualitativas en el tratamiento de la información.

6.1 Instrumento I: Ficha de inventario de la base OEPE

El primero de los instrumentos que implementamos bebe del portal OEPE. Consiste en una ficha de inventario que se configura como instrumento de registro de datos de programas de educación patrimonial. Se define como una ficha organizada en apartados generales y sub-apartados que permiten organizar y registrar cada una de las claves que conforman el diseño o esqueleto de cada programa. Se diseña en el seno del proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España, Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España, y se integra en un programa informático que permite efectuar búsquedas específicas y generales,

estableciendo filtros en función de los sub-apartados de la ficha, con el objetivo de localizar programas en función de los intereses concretos del investigador. Esto proporciona a los investigadores un número de posibilidades de búsqueda elevado y micro especializado. El proyecto OEPE ha logrado abrir una línea de investigación especializada para poder conocer, coordinar y definir estándares de calidad en la educación patrimonial en España, necesarios para poder educar sobre modelos organizados y sólidos.

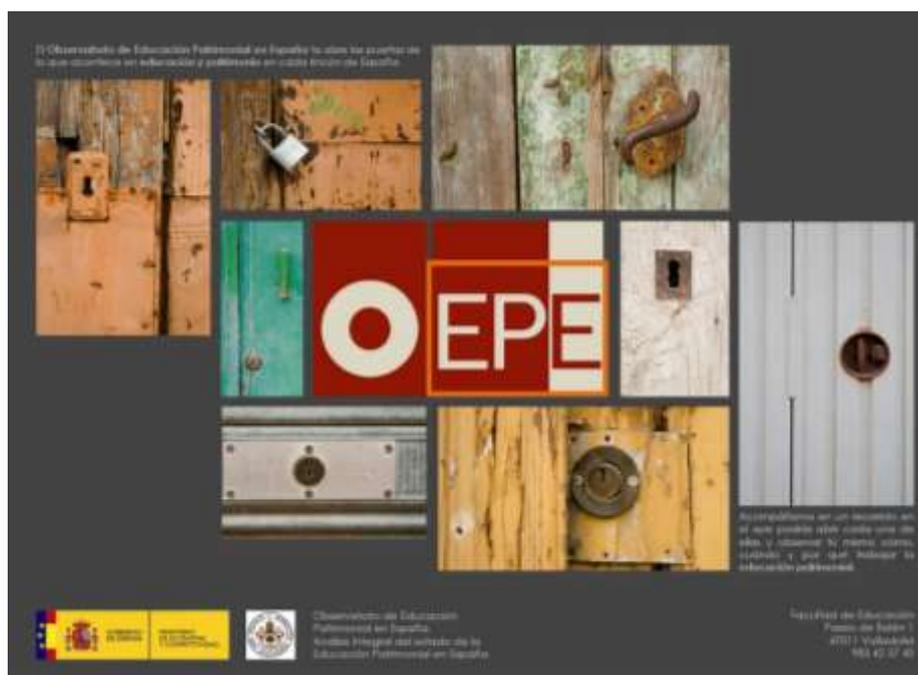


Imagen 7. Portal OEPE.

6.1.1 Descripción de la ficha de inventario OEPE.

Analizamos a continuación la ficha de inventario OEPE que implementamos en nuestra investigación como el primero de los instrumentos. Esta ficha, diseñada por el equipo que trabaja en este proyecto de I+D+i, está en constante proceso de revisión y optimización, en función de las necesidades operativas del mismo. Se organiza en torno a cinco bloques principales:

- A) Localización
- B) Relación con otras fichas

C) Descripción

D) Datos del diseño educativo

E) Anexo documental

Ampliamos a continuación los cuatro bloques primeros, a excepción del anexo documental, cuya función es proporcionar un espacio donde ampliar el programa o proyecto anexando documentación relacionada.

A) Localización

Los datos requeridos en este apartado de la ficha de inventario OEPE son los necesarios para identificar y localizar el programa que va a ser analizado. Los datos que recoge son:

- Título del proyecto.
- Entidad responsable.
- Comunidad autónoma.
- Provincia.
- Localidad.
- Dirección postal.
- Teléfonos de contacto.
- Personas responsables: Nombre, Apellidos, Email.
- Email.
- Dirección Web.
- Investigador.
- Otros.

Imagen 8. Localización (captura de pantalla de la ficha OEPE).

B) Relación con otras fichas

En este apartado se abre un menú desplegable con los proyectos inventariados en la base de datos. Se trata de relacionar el nuevo proyecto con alguno de éstos en el caso de que sean complementarios o promovidos por una misma institución/organización. Además, pueden introducirse observaciones aclaratorias sobre dicha relación. Se trata de aportar toda la información disponible en torno al proyecto o programa que está siendo analizado.

Imagen 9. Relación con otras fichas (captura de pantalla de la ficha OEPE).

C) Descripción

La descripción del programa se organiza en torno a una serie de ítems recogidos en la tabla siguiente:

ITEMS	Categorías	Subcategorías	
Categoría de proyecto (las categorías han sido definidas en función de las categorías introducidas por la UNESCO en relación a los tipos de patrimonio cultural).	1. Monumentos	Obra arquitectónica: construcción arquitectónica con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia.	
		Obra escultórica: escultura con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.	
		Obra pictórica: pintura, collage, grafiti, mural, etc. Con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o la ciencia.	
		Obra arqueológica: elementos arqueológicos con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o la ciencia.	
		Inscripciones en cavernas: pintura o inscripciones rupestres con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o la ciencia.	
		Grupo de elementos de importancia histórico artística.	
	2. Conjuntos	Construcciones aisladas.	
		Construcciones reunidas.	
	3. Lugares	Creados por el hombre.	
		Creados por el hombre y la naturaleza.	
		Lugares arqueológicos.	
		Lugares especiales.	
	4. Patrimonio Digital	El patrimonio digital consiste en recursos únicos que son fruto del saber o la expresión de los seres humanos. Comprender recursos de carácter cultural, educativo, científico o administrativo e información técnica, jurídica, médica y de otras clases, que se generan directamente en formato digital o se convierten a éste a partir de material analógico ya existente. Los productos "de origen digital" no existen en otro formato que el electrónico.	
	5. Patrimonio Inmaterial	Tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.	
	6. Otros	En esta categoría se incluyen aquellos tipos de patrimonio que no se relacionan con ninguna de las categorías anteriores.	
	Adaptación a discapacitados	Si	Recursos humanos Recursos técnicos Recursos materiales
		No	

Tipo de adaptación (si existe)	Identificar, en caso de existir algún tipo de adaptación especial (de materiales, arquitectura, etc.).
Tipo de proyecto ²⁹	Programa educativo. Proyecto educativo. Diseño educativo. Acción educativa. Actividad aislada. Red, concurso. Proyecto de investigación. Curso. Jornadas. Seminario. Otros.
Tags descriptores ³⁰	Accesible, adaptación, aprendizaje significativo, conmemoración, visita, fotografía, internacional, patrimonio, patrimonio histórico, discapacidad.
Descriptores	Para introducir nuevos campos en tags descriptores.
Breve descripción	En este apartado se ofrece un breve resumen o descripción del programa en cuestión, aportando los datos necesarios para conocer brevemente en qué consiste.
Público al que se dirige	Destinatarios del programa/proyecto/acción educativa.
Tiempo de duración	
Lugar de ejecución	
Organismos implicados	
Profesionales encargados de la ejecución	
Disposición de documentos físicos: si/no	Si
	No
Repercusión en el extranjero	Si
	No
Otros	

Tabla 57. Descriptores de los programas.

²⁹ Existe la posibilidad de introducir nuevos campos en este ítem, en función de categorías que se repiten.

³⁰ Los descriptores son palabras clave que sirven para identificar programas al introducirlos en el motor de búsqueda. Estos descriptores facilitan las búsquedas específicas así como la agrupación de proyectos y programas.

D) Datos del diseño educativo

En este apartado se describen las características del diseño del programa o proyecto. Esto son: los objetivos del mismo, los contenidos principales, la orientación metodológica que sigue, estrategias de enseñanza/aprendizaje, etc. Con el objetivo de conocer el modelo educativo que sigue, cuáles son los objetivos del programa, las características del diseño educativo. Este es el apartado que más interesa a nuestra investigación para poder analizar las líneas pedagógicas empleadas en los proyectos. Recoge:

- Justificación.
- Objetivos.
- Contenidos principales.
- Orientación metodológica.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos empleados.
- Mediador/educador.
- Sistemas y herramientas de evaluación.
- Temporalización.
- Repercusión social.
- Repercusión mediática.
- Formatos y tecnología empleadas: Digital, impreso, Web, vídeo, fotografía, interactivos, audio guías, ordenadores, GPS, PDA, PC, Iphone (pueden introducirse nuevos ítems).
- Otros.

Clarificamos a continuación cada una de las categorías del apartado de la ficha “tipos de proyectos”. Son categorías con características propias y definitorias:

- *Programa educativo*: documento que permite detallar y organizar un proceso educativo, recogiendo un conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que se dirigen a la consecución de objetivos definidos. Se encuadran generalmente en el ámbito educativo formal. Prevé y planifica su continuidad.

- *Proyecto educativo*: documento de carácter integrador que se caracteriza por su condición proyectiva (ideas para llevar a la práctica). Se desarrolla en los ámbitos formal y no formal (incluso de forma conjunta) y en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales). Los organizadores y financiadores pueden ser instituciones de investigación o vinculadas al ámbito cultural (Universidades, Centros Tecnológicos, Fundaciones, Asociaciones). El desarrollo del programa puede ser a corto o medio plazo y se orienta hacia la consecución de objetivos de investigación y desarrollo.
- *Diseño educativo*: es un documento que estructura una intervención educativa, concretando objetivos, procedimientos y contenidos.
- *Plan educativo*: se trata de proyectos específicos de carácter didáctico, que parten de situaciones diagnosticadas, normalmente deficitarias en relación con el patrimonio. Se diseña una secuenciación de acciones o pasos que se destinan a alcanzar las metas educativas propuestas. Es el caso de los planes de sensibilización o concienciación.
- *Acción educativa*: Hace referencia a una intervención educativa puntual donde se lleva a cabo una transmisión de conocimientos, poniendo en marcha procesos de enseñanza aprendizaje, sin que a veces tal evento esté especialmente definido ni prolongado en el tiempo. Se desarrolla en los tres ámbitos educativos, incluso en el informal, y tienen lugar en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales), desde barrios hasta localidades. Los organizadores pueden ser individuos o colectivos: asociaciones, Fundaciones, ONG, etc. No siempre tienen por qué contar con financiación; a veces se insertan en la práctica docente o investigadora profesional. El desarrollo de la acción se concreta en un periodo breve de tiempo y responde a fines muy concretos, no siempre educativos, sino también culturales o artísticos.
- *Proyecto de mejora*: consiste en la planificación de un conjunto de actividades relacionadas para alcanzar objetivos específicos dentro de los límites definidos, que parte de la evaluación diagnóstica de una situación determinada, para dar respuesta a un problema o una necesidad. Puede estar vinculado a otros proyectos mayores.

- *Actividad aislada*: Acción de carácter educativo no siempre sustentada sobre un diseño didáctico, de carácter efímero. Se desarrolla en los ámbitos formal y no formal. Los organizadores son agentes educativos (profesores, centros, museos...). Se caracteriza por tener un carácter semi-estructurado.
- *Taller*: Tipología de actividad preferentemente práctica. Puede estar aislado o formar parte de una planificación o programación mayor, generalmente en el ámbito no formal. Suele ser más frecuente en el ámbito no formal.
- *Recurso didáctico*: medio o ayuda que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acceso a determinada información, técnicas, etc.
- *Herramienta*: Instrumento de diversa naturaleza (tecnológico, documental, material, etc.) que se desarrolla para facilitar o posibilitar un aprendizaje o su enseñanza.
- *Ruta o itinerario didáctico*: Secuenciación de acciones, generalmente “in situ”, unidas por un hilo conductor y/o argumento, que se orienta a la consecución de una meta y objetivos definidos.
- *Red*: Sistema interconectado, en este caso vinculado a la educación y el patrimonio. Pueden plantearse en los tres ámbitos educativos (Redes de Escuelas, Redes de Museos, Redes Virtuales). Los organizadores pueden ser entidades públicas o privadas (Gobiernos, Museos, Fundaciones, ONG...) y están orientadas a establecer conexiones que supongan una suma de esfuerzos para generar nuevos conocimientos.
- *Curso*: Se trata de un diseño de estudio de contenidos determinados orientados a la formación, en un tiempo delimitado y con una secuenciación de actividades o estrategias en base a un proceso, definidas previamente para la consecución de objetivos definidos.
- *Jornadas*: Se refiere a una reunión de personas especializadas en un tema, con una planificación, y un diseño definido, a lo largo de un espacio de tiempo concreto. Frecuentemente se orientan al intercambio y actualización de conocimientos especializados.

- *Congreso*: conferencia o reunión pública o semi-pública de especialistas en un campo con el objetivo de compartir conocimientos y realizar difusión en un campo determinado.
- *Seminario*: Reunión de naturaleza académica con el objetivo de realizar un estudio profundo de determinadas materias a través de la interactividad entre especialistas.
- *Concurso*: Se trata de una prueba o competición para aspirar a un premio.
- *Proyecto de investigación*: Procedimiento científico destinado a avanzar en el conocimiento de un campo específico de la educación. Usualmente financiados por convocatorias públicas, entidades privadas y fundaciones, principalmente.
- *Otros*: En esta categoría recogemos otro tipo de proyectos que no encajan en ninguna de las categorías anteriores, como por ejemplo, exposiciones.

Para la búsqueda de programas de educación patrimonial y diversidad utilizamos la denominada herramienta OEPE, a partir de su campo de localización “búsqueda”:

The screenshot shows a web interface titled "Buscar elemento" (Search element). On the left, there are three vertical menu sections:

- Gestión**: Lista de proyectos, Nuevo Proyecto, Búsqueda, Parte pública.
- Edición**: Tipos de Proyectos, Tipos de Tecnología, Tags Descriptores, Tipos de Proyectos, Municipios, Provincia, Comunidad, País.
- Gestión**: Lista de usuarios, Editar mi cuenta.

The main content area is a search form with the following sections:

- BUSQUEDA**: A search bar labeled "PROYECTO:".
- LOCALIZACIÓN**: A section for location details.
 - Entidad responsable:** Text input field.
 - País:** Dropdown menu with "-- TODOS --".
 - Comunidad autónoma:** Dropdown menu with "-- TODOS --".
 - Provincia:** Dropdown menu with "-- TODOS --".
 - Localidad:** Dropdown menu with "-- TODOS --".
 - Dirección postal:** Text input field.
 - Teléfonos contacto:** Text input field.
 - Personas responsables:** A table with columns "Nombre" and "Email".

Nombre	Email
Nombre:	<input type="text"/>
Apellidos:	<input type="text"/>
Email:	<input type="text"/>
 - Email:** Text input field.
 - Dirección Web:** Text input field.
 - Investigador:** Dropdown menu with "-- TODOS --".

Imagen 10. Herramienta OEPE (captura de pantalla de la ficha OEPE).

Para la localización de los programas objetivo centramos las búsquedas en descriptores o palabras clave. Estos descriptores enlazan con los recogidos en la ficha de inventario OEPE. En concreto queremos obtener la siguiente información:

- Número de proyectos relacionados con la discapacidad y la accesibilidad de la muestra total de programas inventariados.
- De esos proyectos, conocer qué número de ellos se destinan a cada tipo de discapacidad.
- Qué tipos de proyectos existen y sus porcentajes.
- Efectuar un filtrado a partir de los criterios de selección, estándares de calidad, descritos en el capítulo 5.

Las búsquedas no sólo nos permiten aplicar un filtro clave en la selección del campo muestral, sino que facilitan el conocimiento de los campos fundamentales de cada programa seleccionado, en base a la ficha OEPE descrita.

6.2 Instrumento II: Cuestionario

La encuesta a través de cuestionarios, siguiendo a Díaz de Rada (2005), es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener. La particularidad de la encuesta es que realiza a todos los encuestados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar, lo que implica un mayor control sobre lo que se pregunta, por lo que la recogida de datos es estandarizada (p. 18).

Siguiendo con el autor, para conseguir la máxima estandarización en la recolección de la información, es necesario elaborar un cuestionario donde se recojan las cuestiones cuidadosamente a partir de los criterios ya definidos, puesto que de este cuestionario depende que se obtenga la información que se desea y la no influencia en las respuestas de los entrevistados.

En el diseño de cuestionarios seguimos el texto de Azofra (2000), sobre metodología de investigación. Las preguntas se constituyen como el elemento clave de este instrumento: de su correcta formulación depende la fiabilidad y el éxito de la recogida de datos, y por tanto de la investigación.

El método de aplicación del instrumento que definimos es la encuesta. Se trata, siguiendo a Alvira (2004), de una recogida de información por escrito mediante un cuestionario estructurado, aplicado a una muestra determinada. Definimos, en este punto, tres fases:

- Fase 1: Planteamiento de la encuesta y definición del cuestionario.
- Fase 2: Revisión por expertos.
- Fase 3: Aplicación y recogida de información.

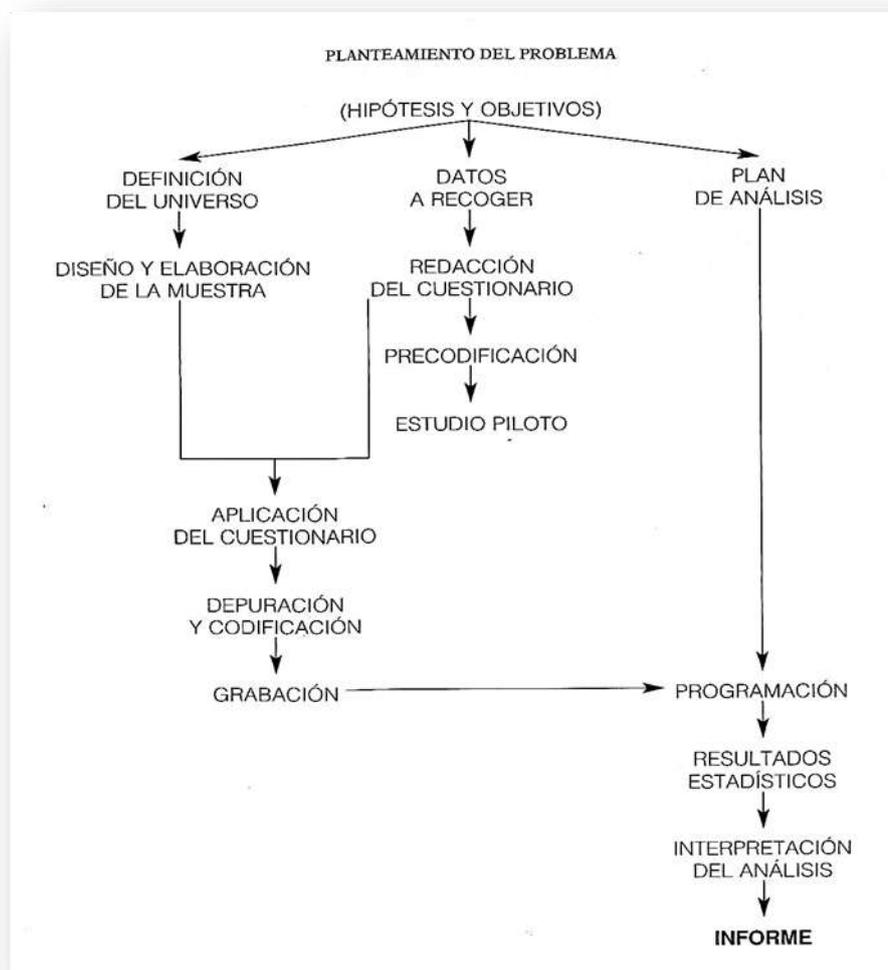


Gráfico 23. Planteamiento del problema (Alvira, 2004, p. 16).

En nuestra investigación evaluamos programas educativos referentes de educación patrimonial para así extraer los estándares de calidad que nos permitan definir un modelo educativo que oriente la educación patrimonial para todos.

Retomamos nuestro objetivo de estudio, dirigido a conocer, evaluar y analizar programas de educación patrimonial referentes en el trabajo desde la diversidad para conocer los principios o criterios clave que determinan el éxito de la inclusión educativa, extrayendo los estándares de calidad, las necesidades y ausencias, con la finalidad de definir un modelo educativo único y de calidad en la materia.

Con el cuestionario que definimos pretendemos conocer si se aborda la inclusión y la accesibilidad en la programación educativa de la muestra seleccionada, qué comprensión se tiene del concepto inclusión y accesibilidad, conocer y deducir sus “tendencias y patrones educativos”, detectar puntos fuertes y necesidades o ausencias, así como conocer los principios clave que determinan el éxito en la inclusión educativa, de modo que la información recogida sea la propicia para cumplir nuestro objetivo de investigación.

Sobre la base de los objetivos, así como los criterios definidos en la presente investigación, se definen los temas a incluir en el cuestionario, que se desarrollan después en una o varias preguntas precodificadas que configuran el cuestionario, el cual se someterá a un análisis lógico del mismo con la finalidad de:

1. Asegurarse de que se incluyen todos los temas necesarios para lograr los objetivos del estudio y de que estos temas están adecuadamente desarrollados en las preguntas correspondientes.
2. Asegurarse de que no sobran temas y/o preguntas.
3. Comprobar que las preguntas están correctamente formuladas, con un lenguaje y un nivel de abstracción adecuados a la población objetivo de estudio.
4. Comprobar que las preguntas no están formuladas de un modo sesgado, analizando, entre otros, los posibles problemas de aquiescencia y deseabilidad social.
5. Verificar que el orden de las preguntas y el formato del cuestionario son adecuados, tanto para reflejar los objetivos del estudio (perspectiva del entrevistador en su caso) y la de la preparación de

la información (perspectiva del codificador y del analista). (Alvira, 2004, p. 17).

Una vez diseñado el cuestionario, se somete dicho instrumento a la discusión de expertos. Esto es una exhaustiva revisión y corrección del mismo a través de la consulta a expertos en la materia, por su trayectoria profesional y su directa relación con el problema de investigación. Se trata, de este modo, de eliminar sesgos, supervisar y depurar el instrumento, incrementando la eficacia y la eficiencia del mismo. El cuestionario se aplicará por a través de dos vías combinadas:

- La entrevista telefónica
- La encuesta por correo electrónico

6.2.1 Diseño del cuestionario.

Siguiendo a Alvira (2004, p. 18), la estructura del cuestionario incluye:

1. Información relativa al control de la entrevista e identificación del cuestionario y estudio.
2. Observaciones del entrevistador.
3. Características socio demográficas de la unidad informante o de la unidad de análisis.
4. Cuerpo de preguntas relativas al tema de estudio.

En la elaboración del cuestionario final seguimos una serie de pasos o etapas fundamentales, para llegar desde una primera aproximación al instrumento, a la definición del cuestionario final que será aplicado sobre la muestra. Recogemos las etapas en el gráfico siguiente.

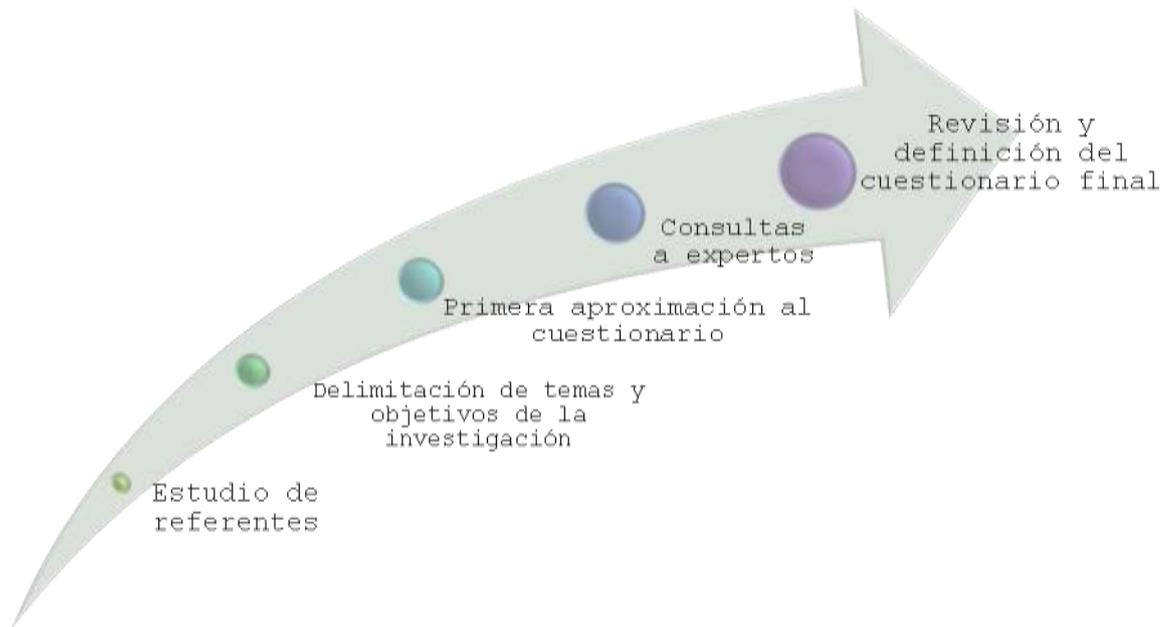


Gráfico 24. Etapas en el diseño del cuestionario.

En el proceso de formulación de las preguntas nos centramos en los temas eje del estudio, que recogemos en la tabla siguiente:

Tema clave	Objetivo	Posibles preguntas
Identificación	Conocer el tipo de institución, su organización y la formación de los profesionales encargados de la programación educativa.	¿Pública/Privada?
Educación patrimonial e inclusión	Conocer la oferta de actividades	¿Realizan actividades educativas? ¿Tienen un programa estable de actividades didácticas? Detección de ausencias y necesidades
	Conocer la oferta de actividades para personas con capacidades diferentes	En caso afirmativo, ¿a quiénes se destinan esas actividades? ¿Contemplan actividades para todos los públicos?
Diseño didáctico	Conocer las características de dichas actividades (durabilidad, estabilidad en el tiempo, diseño didáctico, satisfacción, etc.)	Las actividades que llevan a cabo ¿se apoyan sobre un diseño didáctico previo? ¿Cuál es la temporalización asignada a su programación educativa? ¿Someten sus actividades a evaluación? En caso afirmativo, ¿cómo la llevan a cabo?

		¿Cuándo?
	Conocer la justificación, el sustento, la base teórica.	En la metodología escogida, ¿Siguen algún modelo o referente? ¿En qué líneas teóricas y metodológicas se apoyan?
Justificación	¿Por qué se hacen /no se hacen?	¿Por qué llevan a cabo actividades educativas?
	Conocer los principios clave	¿Por qué diseñan actividades para determinados públicos?
Auto-valoración	Puntos fuertes	Defina los puntos fuertes a destacar en sus actividades educativas.
	Puntos débiles	Describa los puntos a mejorar. ¿Cómo creen que puede mejorarse su programación educativa?
Inclusión y accesibilidad	Conocer específicamente su comprensión de la diferencia y cómo ésta se aborda educativamente.	¿Contemplan la diferencia de capacidades en su programación educativa? ¿Cómo la contemplan? ¿Considera necesaria la inclusión? ¿Se consigue la plena inclusión de todos en su programación didáctica? En caso negativo, ¿Considera que esto es posible? ¿Cómo podría lograrse?

Tabla 58. Primera aproximación al cuestionario a aplicar.

Para ello formulamos cuatro tipos de preguntas (Alvira, 2004, pp. 22-23):

- Preguntas sobre cuestiones objetivas/subjetivas: donde se incluyen las preguntas de opinión y actitud.
- Preguntas abiertas/cerradas: si existe pre codificación de las respuestas la pregunta es cerrada, sino, es abierta, semiabierta, o semicerrada.
- Preguntas filtro/contingentes: sirven para adecuar el cuestionario a la población objeto de estudio.
- Preguntas directas/indirectas.

Siguiendo con el autor, una vez definidas las preguntas, las ordenamos para ofrecer un borrador de cuestionario, que será sometido a la revisión de expertos. El objetivo es conseguir la información necesaria para alcanzar los objetivos del estudio, con un grado alto de fiabilidad y validez. Para ello, sometemos el instrumento a controles de campo y de calidad. Consiste en una revisión de los cuestionarios cumplimentados para asegurar que se obtiene la muestra requerida y separar las no respuestas para el análisis final.

La depuración, siguiendo a Alvira, busca asegurar que los cuestionarios estén totalmente cumplimentados, sean consistentes, comprensibles y legibles. Se trata de corregir los errores existentes y registrarlos para su posterior análisis. Respecto a las inconsistencias detectadas, se pueden resolver en el contexto general del cuestionario, otras veces hay que buscar soluciones con el entrevistado. Podemos encontrar:

- Inconsistencias lógicas: desacuerdo entre respuestas a preguntas que deben ser congruentes.
- Inconsistencias conceptuales: inconsistencia en la aplicación de conceptos a la muestra.
- Inconsistencias en la administración del cuestionario: por ejemplo, instrucciones erróneas al entrevistador.

Respecto a la claridad y legibilidad de las respuestas recogidas por el entrevistador se trata de aclarar dudas durante la recogida de información. En el diseño del cuestionario seguimos las pautas que proporciona Alvira (2004). Los elementos clave del cuestionario son; los objetivos, las unidades de análisis/información, las variables dependientes y explicativas, el diseño y tamaño muestral, el método de campo, los recursos necesarios (humanos, económicos, tiempo) y el análisis estadístico.

Seguimos un diseño de encuesta a través de combinaciones de diferentes metodologías de campo, como ya hemos señalado, a través del contacto telefónico, el envío de la encuesta por correo y el contacto telefónico previo.

6.2.2 Ética y calidad.

Alvira (2004, pp. 18-23) señala que debemos tener en cuenta los posibles problemas de ética de las encuestas. Por ello, y apoyándose en las guías de ética publicadas (ESOMAR, ANEIMO, AEDEMO) sintetiza los derechos de los encuestados:

- La colaboración en una encuesta es absolutamente voluntaria, de modo que un potencial encuestado puede negarse y puede dejar de responder en el momento que así lo decida.
- Se debe garantizar en todo momento el anonimato, y si no es así, el encuestado debe dar su consentimiento y conocer perfectamente para qué se van a utilizar sus datos.
- Esto implica también que se debe prever algún sistema por el cual el encuestado pueda comprobar la información que le facilite el instituto. Lo habitual es proporcionar una dirección y un teléfono sin cargo.
- Por último, se debe evitar cualquier tipo de efecto negativo o perjuicio en los entrevistados por participar en un estudio.

Esquema para el diseño del cuestionario

Introducción: Apartado donde se explican los objetivos del estudio. Se debe empezar con preguntas fáciles y generales que susciten el interés de la persona entrevistada y que no resulten embarazosas. Las preguntas más importantes deben ir hacia la mitad del cuestionario, guardando un orden lógico. Avanzar de las preguntas más generales a las más específicas.

1. Preguntas claras, cortas y concretas. Categorías de respuesta: pocas y cortas.

2. Introducción de preguntas filtro. Las preguntas filtro son aquellas que según la respuesta dada por el entrevistado requieren que se haga o no la pregunta o serie de preguntas siguientes.

3. Preguntas de respuesta múltiple.

4. Preguntas abiertas y cerradas.

Tabla 59. Esquema en el diseño del cuestionario.

6.2.3 Consulta a expertos y definición del cuestionario final.

Una vez conocidos y estudiados los elementos, pasos, fases y aspectos que debe contemplar el cuestionario, el siguiente paso es definir el primer borrador del cuestionario, que será sometido a consultas a expertos en la materia, con el objetivo de confirmar y definir el modelo final del cuestionario, previo a su aplicación, tratando de afianzar el instrumento en orden a lograr el éxito del mismo.

Seguimos a Alvira (2004, p. 19) en la descripción de los elementos clave de las encuestas, son:

- Los objetivos.
- Las unidades de análisis/unidades de información.
- Las variables dependientes y explicativas.
- El diseño y tamaño muestral.
- El método/métodos de campo.
- Los recursos necesarios.
- El análisis estadístico.

Tomando como referencia los temas claves, el objetivo de estudio, y la finalidad e intereses de la investigación definidos previamente, así como las características estudiadas siguiendo a autores referentes, ya señalados, procedemos a la definición del cuestionario, recogido en la siguiente tabla.

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Estimado Sr/Sra.:	
Estamos llevando a cabo un estudio sobre la inclusión educativa en las instituciones culturales y en espacios de patrimonio, con el objetivo de conocer qué tipos de respuestas se están dando a la diversidad y de qué modo se responde a las necesidades de todos. En el marco de este estudio estamos aplicando este cuestionario con el objetivo de conocer el estado de la cuestión en torno a esta cuestión y a la accesibilidad de las personas con capacidades diferentes a los contenidos culturales y patrimoniales.	
Le informamos que su participación en este cuestionario es totalmente anónima.	
	Cuestionario número:
Fecha de realización: dd/mm/aaaa	
Por favor, responda de forma sincera y honesta a las cuestiones siguientes:	

1	<p>Tipo de institución en la que desempeña su labor profesional (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p><input type="checkbox"/> Museo Público <input type="checkbox"/> Museo Privado <input type="checkbox"/> Asociación</p> <p><input type="checkbox"/> Institución pública <input type="checkbox"/> Institución privada</p> <p><input type="checkbox"/> Otros(especifique el tipo de institución) _____</p> <p>1a. ¿Cuál es su puesto en la institución?</p>
2	<p>¿Existe en su lugar de trabajo un departamento de educación? (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros: _____</p>
3	<p>¿Tienen un programa estable de actividades didácticas? (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros: _____</p> <p>3a. ¿Con qué periodicidad se diseña?</p>
4	<p>¿Podría indicarnos una cifra aproximada del número anual de participantes en su programación educativa?</p>
5	<p>¿Qué formación tienen los profesionales se encargan de diseñar las actividades educativas?</p>
6	<p>¿Quiénes son los encargados de aplicar las actividades con el público? ¿Qué formación tienen?</p>
7	<p>¿A qué públicos se dirigen las actividades didácticas que diseñan?</p>
8	<p>¿Contemplan actividades para todos los públicos?</p>
9	<p>¿Contemplan actividades para públicos con capacidades diferentes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>9a. En caso afirmativo, ¿Las actividades son abiertas a todo tipo de destinatarios, o se fragmentan por edades/niveles/capacidades?</p>

	9b. En caso afirmativo, ¿Puede especificar en concreto a que tipos de públicos se dirigen?
10	¿Considera Ud. que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades tienen éxito? ¿Porqué si y/o porqué no?
11	Las actividades educativas que llevan a cabo ¿se apoyan sobre un diseño didáctico previo? (marque con una X la casilla adecuada) <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces
12	¿Cuál es la temporalización asignada a su programación educativa?
13	¿Someten sus actividades a evaluación? (marque con una X la casilla adecuada) <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces 13a. En caso afirmativo, ¿Cómo llevan a cabo la evaluación? ¿Cuándo?
14	En la metodología que siguen en sus actividades, ¿Siguen algún modelo o referente teórico en concreto? (especifique cual)
15	¿Por qué llevan a cabo actividades educativas?
16	¿Es la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales en su institución? ¿Por qué sí o por qué no?
17	Defina los puntos fuertes a destacar en sus actividades educativas
18	Describa los aspectos a mejorar en las mismas:
19	¿Qué entiende Ud. por inclusión? ¿Y por accesibilidad?
20	¿Cómo cree que puede mejorarse la programación educativa de su institución?
21	¿Contemplan la diferencia de capacidades en su programación educativa? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces 21a. En caso afirmativo, ¿Cómo la contemplan? ¿Desde cuándo la contemplan?
22	¿Tienen conocimiento de la normativa y legislación vigente en torno a la accesibilidad y la

inclusión educativa?	
23	¿Podría hablarnos brevemente de la programación educativa que implementan en el momento actual? ¿La difunden en alguna página web/blog/redes sociales? (indicar link)
24	¿Considera Ud. necesaria la inclusión y la accesibilidad educativa? ¿Por qué?
25	¿Considera Ud. que se consigue la plena inclusión de todos en su programación didáctica?
26	¿Considera que conseguir la accesibilidad en inclusión de las personas con capacidades diferentes en los programas educativos en espacios culturales y de patrimonio es posible? 26a. ¿Cómo podría lograrse?
27	¿Considera UD. necesario contemplar en la programación educativa de las instituciones culturales a todas las personas, independientemente de sus capacidades diferentes? En caso afirmativo o negativo, ¿Por qué?
28	Observaciones
Muchas gracias por su colaboración	

Tabla 60. Segunda aproximación al cuestionario de investigación.

Previo a la aplicación del cuestionario sobre la muestra seleccionada, es preciso someterlo a una evaluación llevada a cabo por expertos en la temática sobre la que versa el instrumento. El objetivo que se persigue es evaluar y corregir este instrumento de recogida de información y ultimar aquellos detalles que se hayan pasado por alto. La opinión de un experto en el campo siempre es interesante ya que su experiencia en esta fase de la investigación está por encima de la del propio investigador (Azofra, 2000, p. 70). Siguiendo a Azofra, los cuestionarios son revisados por personas expertas que corrigen errores, cierran preguntas abiertas, controlan el trabajo del entrevistador y, en definitiva, perfeccionan el cuestionario. Esta fase permite también subsanar errores u omisiones en la pre codificación; añadir categorías de respuesta, aumentar o anular columnas, etc. (Azofra, 2000, p. 70).

Sometemos, por tanto, el instrumento definido a la codificación por expertos anónimos, seleccionados por su especial vinculación al tema de investigación

y su formación en metodologías y técnicas de investigación. Los objetivos de la codificación son corregir y perfeccionar los siguientes aspectos:

- Formulación de las preguntas, su correcta redacción, comprensión y adecuación del lenguaje al público destinatario.
- Orden de las preguntas, la inclusión de cuestiones de tipologías diversas (preguntas abiertas, cerradas, de respuesta múltiple, preguntas filtro).
- Conocer si el cuestionario contempla las cuestiones necesarias para obtener la información de interés para nuestro objetivo de investigación.
- Detectar ausencias y errores.
- Cuestiones éticas y morales.
- Aspectos formales: colocación de las preguntas y respuestas, extensión, formato.

Siguiendo con el método, los expertos mantienen su anonimato, tratándose de personas familiarizadas con el tema de investigación. Procedemos, bajo estas directrices, a contactar con los expertos para solicitar su compromiso de participación. El cuestionario es sometido, de este modo, a una revisión por pares. Recogemos en la tabla siguiente los cambios resultantes de este proceso de evaluación:

Cuestión	Correcciones experto 1	Correcciones experto 2
Diseño	Rediseñar el cuestionario con el objetivo de mejorar su diseño visual, para lograr una estética contemporánea. Eliminar espacios entre preguntas, usando interlineado sencillo.	
Introducción cuestionario	al Elaborar carta de presentación donde se explique el estudio al encuestado. Corrección de la introducción: incorporar "todos los públicos".	
1a. ¿Cuál es su puesto en la institución?		Sustituir "puesto" por "función."
2. ¿Existe en su lugar de trabajo un departamento de educación? (marque con una X la casilla adecuada)		Hacer la pregunta más amplia.
3a. ¿Con qué periodicidad	qué se 3a. ¿Con qué periodicidad se revisa y	

diseña?	actualiza?	
4. ¿Podría indicarnos una cifra aproximada del número anual de participantes en su programación educativa?		Variar el orden. Incluirla en sexto lugar, para avanzar con orden en la concreción.
5. ¿Qué formación tienen los profesionales se encargan de diseñar las actividades educativas?	5. ¿Qué formación tienen los profesionales que se encargan de diseñar las actividades educativas?	
9b. En caso afirmativo, ¿Puede especificar en concreto a que tipos de públicos se dirigen?	9b. En caso afirmativo, ¿Puede especificar en concreto a qué tipo de públicos se dirigen?	
10. ¿Considera Ud. que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades tienen éxito? ¿Por qué si y/o por qué no?		Concretar y definir "éxito". Quizás concretando: número de participantes, nivel de satisfacción, etc.
12. ¿Cuál es la temporalización asignada a su programación educativa?		Especificar. ¿Cuánto dura cada actividad? ¿Durante qué meses?
13a. En caso afirmativo, ¿Cómo llevan a cabo la evaluación? ¿Cuándo?	13a. En caso afirmativo, ¿Cómo llevan a cabo la evaluación? ¿Cuándo? y ¿Quién la realiza?	¿Quién la realiza? ¿Cuándo? ¿Cómo?
14. En la metodología que siguen en sus actividades, ¿Siguen algún modelo o referente teórico en concreto? (especifique cual)	14. En la metodología empleada para sus actividades, ¿Siguen algún modelo o referente teórico en concreto? (En caso afirmativo, especifique cuáles)	Agrupar preguntas en cuerpos que hagan referencia a la misma cuestión.
15. ¿Por qué llevan a cabo actividades educativas?	15. ¿Para qué creen que sirve sus actividades educativas? (reduciendo su dificultad)	Variar el orden.
16. ¿Es la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales en su institución? ¿Porqué sí o por qué no?	16. ¿Es la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales en su institución? ¿Por qué sí o por qué no?	De nuevo, variar el orden.
19. ¿Qué entiende Ud. por inclusión? ¿Y por accesibilidad?	Modificar pregunta para reducir su dificultad.	Mejorar el orden de las cuestiones para facilitar su aplicación.

<p>20. ¿Cómo cree que puede mejorarse la programación educativa de su institución?</p>	<p>20. ¿Cómo cree que su institución puede contribuir a la inclusión social? Desglosar en dos preguntas: ¿y a la accesibilidad?</p>	
<p>21. ¿Contemplan la diferencia de capacidades en su programación educativa?</p>	<p>21. ¿Contemplan la diferencia de capacidades del público en su programación educativa?</p>	
<p>22. ¿Tienen conocimiento de la normativa y legislación vigente en torno a la accesibilidad y la inclusión educativa?</p>	<p>Reducir dificultad: ¿Qué normativa...?</p>	
<p>23. ¿Podría hablarnos brevemente de la programación educativa que implementan en el momento actual? ¿La difunden en alguna página web/blog/redes sociales? (indicar link)</p>	<p>Es reiterativa con anteriores. Sí es interesante saber si difunden y, en ese caso, si también lo hacen con las actividades que te han descrito anteriormente, no siendo que los temas de diversidad de silencien o se eviten...</p>	
<p>24. ¿Considera Ud. necesaria la inclusión y la accesibilidad educativa? ¿Por qué?</p>	<p>Redunda con anteriores. Agrúpala o úsala para saber qué entienden por diversidad y por qué creen que es tan importante (si así es) que los museos la hagan. Quizá al revés de cómo te he dicho el orden de las partes de la pregunta.</p>	<p>Variar orden de preguntas. Agrupar por temas.</p>
<p>25. ¿Considera Ud. que se consigue la plena inclusión de todos en su programación didáctica?</p>	<p>25. ¿Cómo cree que podría lograrse la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa?</p>	
<p>26. ¿Considera que conseguir la accesibilidad en inclusión de las personas con capacidades diferentes en los programas educativos en espacios culturales y de patrimonio es posible?</p>	<p>Redunda con la anterior. Dos preguntas no pueden ser muy parecidas porque les lía y les genera inseguridad.</p>	<p>Sería interesante preguntar si se consigue con su programación.</p>
<p>26a. ¿Cómo podría lograrse?</p>		
<p>27. ¿Considera UD. necesario contemplar en la programación educativa de las instituciones culturales a todas las personas, independientemente de sus capacidades diferentes? En caso</p>	<p>Se repite.</p>	

afirmativo o negativo, ¿Por qué?		
----------------------------------	--	--

Tabla 61. Revisión del cuestionario por expertos.

Una vez recogida la revisión realizada por pares a través de expertos externos al trabajo de investigación, reelaboramos el cuestionario en orden a conseguir un instrumento adecuado a nuestros objetivos de investigación. El resultado es el siguiente:

Variable independiente	Variable dependiente	Objetivo de investigación	Cuestiones
El método educativo.	Tipo de programa, resultados, temporalización, evaluación.	Conocer estándares de calidad.	3,10, 11, 12 (12a), 13
Criterios de accesibilidad	Resultados, alcance, normativa.	Conocer y detectar ausencias y necesidades para el cumplimiento de la legislación en torno a la accesibilidad.	7, 9, 19, 21
El tipo de patrimonio que se aborda.	El alcance y la repercusión del programa educativo.	Profundizar en el conocimiento de programas referentes.	7, 9
El tipo de diversidad que se aborda.	El alcance y la repercusión del programa educativo.	Profundizar en el conocimiento de programas referentes.	5, 6, 8 (8a, 8b, 8c),
Tipo de objetivos	La selección del método educativo.	Conocer la metodología y los objetivos que orientan las prácticas de inclusión en educación patrimonial.	13, 14 (14a),
El tipo de institución (pública, privada) que lo promueve.	La financiación, las infraestructuras., los profesionales y su formación.	Detectar puntos fuertes, ausencias y necesidades de las instituciones.	1, 2, 4
Cumplimiento de normativa. Auto percepción y valoración.		El estado de la cuestión.	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Tabla 62. Definición del cuestionario de investigación.

Recogemos, a continuación, el resultado final del proceso de revisión. Se trata de la herramienta definida para su aplicación sobre la muestra. Incorporamos, además, una carta de presentación donde se describe el interés, objetivos y finalidad

del cuestionario, así como de la investigación donde se enmarca, con el propósito de informar al encuestado sobre el marco del cuestionario que va a cumplimentar y la relevancia de sus aportaciones. Acompaña también al cuestionario el consentimiento informado, que debe ser firmado por el encuestado con el objetivo de permitir el uso de la información proporcionada y conocer el grado de anonimato de la información volcada en este instrumento (ver anexos).

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA	
<p>Estimado/a profesional: Estamos llevando a cabo un estudio sobre la inclusión educativa en las instituciones culturales y en espacios de patrimonio, con el objetivo de conocer qué tipos de respuestas se están dando a la diversidad y de qué modo se responde a las necesidades de todos los públicos. En el marco de este estudio estamos aplicando este cuestionario con el objetivo de conocer el estado de la cuestión en torno a esta cuestión y a la accesibilidad de las personas con capacidades diferentes a los contenidos culturales y patrimoniales.</p> <p>Le informamos que su participación en este cuestionario es totalmente anónima.</p>	
Cuestionario número: X	
Fecha de realización: dd/mm/aaaa	
Por favor, responda de forma sincera y honesta a las cuestiones siguientes:	
1	<p>Tipo de institución en la que desempeña su labor profesional (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p> <input type="checkbox"/> Museo Público <input type="checkbox"/> Museo Privado <input type="checkbox"/> Asociación <input type="checkbox"/> Institución pública <input type="checkbox"/> Institución privada <input type="checkbox"/> Otros(especifique el tipo de institución): </p> <p>1a. ¿Cuál es su función en la institución?</p>
2	<p>¿Existe en su lugar de trabajo un departamento o espacio dedicado a la educación? (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros: _____ </p>
3	<p>¿Tienen un programa estable de actividades didácticas? (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros: _____ </p> <p>3a. ¿Con qué periodicidad se revisa y actualiza?</p>
4	<p>¿Qué formación tienen los profesionales se encargan de diseñar las actividades educativas?</p>
5	<p>¿A qué públicos se dirigen las actividades didácticas que diseñan?</p>

6	¿Contemplan actividades para todos los públicos?
7	¿Podría indicarnos una cifra aproximada del número anual de participantes en su programación educativa?
8	<p>¿Contemplan actividades para públicos con capacidades diferentes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>9a. En caso afirmativo, ¿Las actividades son abiertas a todo tipo de destinatarios, o se fragmentan por edades/niveles/capacidades?</p> <p>9b. En caso afirmativo, ¿Puede especificar en concreto a qué tipo de públicos se dirigen?</p> <p>9c. En caso afirmativo, ¿Cómo la contemplan? ¿Desde cuándo la contemplan?</p>
9	¿Considera Ud. que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades tienen éxito? ¿Porqué si y/o porqué no?
10	<p>Las actividades educativas que llevan a cabo ¿se apoyan sobre un diseño didáctico previo? (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces</p>
11	¿Cuál es la temporalización asignada a su programación educativa? ¿Durante qué período de tiempo se aplica?
12	<p>¿Someten sus actividades a evaluación? (marque con una X la casilla adecuada)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces</p> <p>12a. En caso afirmativo, ¿Cómo llevan a cabo la evaluación? ¿Cuándo? y ¿Quién la realiza?</p>
13	En la metodología empleada para sus actividades, ¿Siguen algún modelo o referente teórico en concreto? (En caso afirmativo, especifique cuáles)
14	¿Para qué creen que sirven sus actividades educativas?
15	¿Es la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales en su institución? ¿Por qué sí o por qué no?
16	Defina los puntos fuertes a destacar en sus actividades educativas:

17	Describa los aspectos a mejorar en las mismas:
18	¿Cómo cree que su institución puede contribuir a la inclusión social? ¿Y a la accesibilidad?
19	¿Qué normativa guía sus actuaciones en torno a la accesibilidad y la inclusión educativa?
20	¿Difunden su programación educativa en alguna página web/blog/redes sociales? (En caso afirmativo, indicar link)
21	¿Considera Ud. necesaria la inclusión y la accesibilidad educativa? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿Por qué creen que es importante que los museos la hagan?
22	¿Cómo cree que podría lograrse la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa?
23	Observaciones y comentarios:
Muchas gracias por su colaboración	

Tabla 63. Cuestionario final.

6.3 Instrumento III: Entrevista telefónica/personal

Otra de las técnicas que empleamos en nuestra investigación es la entrevista, personal y/o telefónica. Es una técnica útil cuando queremos obtener información de los participantes en torno a sus opiniones, actitudes y creencias en torno a un tema específico. Alonso (2007, p. 228) explica que la entrevista se define como una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, organizada en un cuestionario previo.

En nuestro caso adoptamos la entrevista no estructurada. Siguiendo a Del Rincón et als. (1995, p. 103), el esquema de preguntas y secuencias, en el caso de la encuesta no estructurada no está prefijado, las preguntas se caracterizan por su formato abierto, siendo la posibilidad de respuesta abierta para el entrevistado. Este tipo de encuestas permiten una mejor adecuación a las necesidades de la

investigación y a los sujetos entrevistados. Por otro lado, la información a analizar es mayor y de menos precisión, requiriendo mayor esfuerzo en el entrevistador.

Para su desarrollo es necesaria la definición de un guion de entrevista, que recogemos a continuación, guion válido tanto para la entrevista telefónica como personal:

Protocolo de actuación para la encuesta telefónica/personal	
Pauta	Cuestiones
1. Contacto telefónico con el responsable.	Presentación. Explicación del procedimiento. Seguir anexo 1.
2. Solicitud de consentimiento expreso para participar.	Grabar o recoger por escrito este apartado y siguientes.
3. Entrevista telefónica.	Seguimiento del cuestionario/encuesta diseñada para tal fin.
4. Documentación.	Solicitud de documentos relativos a su programación educativa, publicaciones, memoria, información en web, noticias, imágenes, etc.
5. Fin de la encuesta: Aplicación cuestionario.	Solicitud de dirección de correo electrónico donde enviar el cuestionario y explicación del mismo, acompañado de un consentimiento informado donde se explica el grado de anonimato y que la información obtenida y analizada les será enviada para su revisión.
6. Agradecimiento y plazos.	

Tabla 64. Guion de la entrevista telefónica/personal.

La entrevista diseñada se orienta a complementar la información obtenida en el cuestionario, donde introducimos una serie de preguntas “filtro” que nos ayudan a comprobar el grado de coincidencia y sinceridad en las respuestas dadas. La entrevista definida es la siguiente:

Programa de la muestra:	
Persona encuestada:	
Puesto/cargo:	
Fecha de realización: dd/mm/aaaa	
Hora:	
Medio: <input type="checkbox"/> Telefónico <input type="checkbox"/> Personal	
Cuestiones	
1	¿Existe en su lugar de trabajo un departamento o espacio dedicado a la educación? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros: _____
2	¿Tienen un programa estable de actividades didácticas? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros: _____
3	¿Quiénes se encargan de diseñar y aplicar las actividades educativas?
4	¿A qué públicos se dirigen las actividades didácticas que diseñan?
5	¿Contemplan actividades para todos los públicos?
6	¿Considera Ud. que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades tienen éxito? ¿Por qué sí y/o por qué no?
7	¿Someten sus actividades a evaluación? ¿Cómo la llevan a cabo? ¿Cuándo? y ¿Quién la realiza?
8	¿Para qué cree que sirven sus actividades educativas?
9	¿Es la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales en su institución? ¿Por qué sí o por qué no?
10	¿Cómo cree que la institución puede contribuir a la inclusión social? ¿Y a la accesibilidad?
11	¿Difunden su programación educativa en alguna página web/blog/redes sociales? (En caso afirmativo, indicar link)
12	¿Considera Ud. necesaria la inclusión y la accesibilidad educativa? ¿Por qué?

13	¿Cómo cree que podría lograrse la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa?
14	¿Qué podrían mejorar para lograr la inclusión de todos los públicos?
15	Observaciones y comentarios:
Muchas gracias por su colaboración	

Tabla 65. Entrevista definida para su aplicación.

6.4 Instrumento IV: Análisis de información documental

Por último, seguimos la técnica de análisis de información documental, que centra su atención en la información recogida en documentos, así como en sus fuentes, buscando describir y analizar la información en ellos recogida. Implica la extracción de información relevante y el análisis de la misma. El acceso a la documentación que acompaña a los programas de la muestra se da a través de vías diversas:

Vía de obtención: fuente	Tipo de documento	Ficha de análisis	
Encuestado: es el encuestado el que nos proporciona la documentación.	Memoria, recurso didáctico, noticia de prensa, publicación, etc.	Nombre del documento y programa	
Búsqueda en internet		Documento: identificación	Título, características, etc.
Página web del programa		Descripción del contenido	Relación de apartados
Prensa		Análisis en profundidad	Codificación Nvivo10
		Observaciones	

Tabla 66. Ficha de análisis de la documentación recogida sobre la muestra de estudio.

A diferencia del análisis documental, el análisis de información centra sus esfuerzos en el análisis de contenido del programa de la muestra, recuperando la información relevante y ofreciendo datos útiles de la información evaluada. Hace posible la descripción del documento ofreciendo una síntesis, procesando la información que se categoriza, y organizándola.

Se trata de una evaluación de carácter comprensivo, ahondando en la interpretación de la información y sometiendo la documentación a la codificación definida para nuestra investigación. Como señala Stake (2006, pp. 224-225) los materiales promocionales, las actas de reuniones, memorandos, mensaje de correo electrónico, son algunos de los recursos documentales que ayudan a fijar la historia. Mejoran las descripciones. En la evaluación comprensiva se enfatiza la descripción de la actividad y los contextos del programa. Se trata en esta fase de desentrañar los acontecimientos y datos del programa narrados a través de la documentación recopilada, organizar la información y desarrollarla en torno a temas o cuestiones de estudio, ofreciendo una explicación del programa más completa y compleja.

Siguiendo con el autor, análisis significa dividir el todo en sus partes para obtener una mejor comprensión del mismo. Durante el estudio, en nuestro caso de la documentación, realizamos síntesis y análisis de forma más o menos simultánea y repetida, separando cosas (a través de la codificación) y uniéndolas de nuevo, buscando pautas, trabajando a fin de elaborar descripciones e interpretaciones. Análisis y síntesis son fases que se solapan y repiten una y otra vez (Stake, 2006, pp. 230-231).

6.5 Metodología de análisis de datos

En el análisis de los datos y su interpretación tomamos como referente a Gibbs (2012) en *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Los datos cualitativos que analizamos en la presente investigación están cargados de significados y son de naturaleza diversa. Siguiendo con el autor, el análisis cualitativo implica dos actividades: desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar. Por tanto, este tipo de análisis implica ocuparse de una gran cantidad de datos que sometemos a codificación, es decir, los datos son sistematizados a través

de códigos que ayudan a organizar y clasificar la información, al mismo tiempo que incorporamos interpretación y teoría.

Como señala Santos Guerra (1999, pp. 4-5) la evaluación de programas educativos es necesariamente cualitativa y no meramente cuantificable, porque los procesos que analiza, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones. (Santos Guerra, 1999, p. 10).

El autor plantea la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Siguiendo con ello, la evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando. La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión, se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son, lo cual hace necesario saber cómo son realmente (Santos Guerra, 1999, p. 8).

La comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del programa, según el autor. La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que se parta:

1. Pretensiones educativas. Quién las pone en marcha y por qué. Qué finalidades ocultas o manifiestas de otro tipo están vinculadas a las directamente educativas.
2. Necesidad. No sólo considerada en sí misma, sino en contraste con otras posibles necesidades de la sociedad.
3. Destinatarios. A quiénes va dirigido y qué modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales por los que se accede a él.
4. Procesos que pone en marcha. Qué tipo de actividades contiene y qué actitudes, conocimientos o destrezas desarrolla en los destinatarios.

5. Resultados durante el mismo programa. Qué es lo que el desarrollo del programa está consiguiendo en los destinatarios, en los responsables o, de forma indirecta, en otras personas.
6. Resultados a largo plazo. Aunque durante el desarrollo de programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que sucederá a largo plazo con ese planteamiento.
7. Efectos secundarios. Qué repercusiones de carácter no buscado está produciendo el programa, tanto en los participantes como en otras personas, quizá potenciales usuarios del mismo.
8. Rentabilidad de los costes. Hay que preguntarse por la proporción entre el esfuerzo y el costo del programa y su rentabilidad, ya que los recursos son limitados.
9. Rentabilidad social. El beneficio del programa, desde el punto de vista democrático, no ha de verse solamente en los actuales destinatarios sino en las posibilidades de beneficio en cascada.
10. Relación oferta-demanda. Es interesante saber qué tipo de ofertas se realizan y por parte de quién en la organización de programas, y quiénes y por qué demandan ese tipo de acciones educativas.
11. Continuidad en el futuro. Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra en el futuro.
12. Contexto sincrónico y diacrónico. El programa se realiza en un lugar y un momento determinados, con unos medios concretos. Y tiene una historia que permite comprender cómo son las cosas en él actualmente. (Santos Guerra, 1999, p. 9).

Retomando a Gibbs, una preocupación importante del análisis cualitativo es describir lo que está sucediendo, responder a la cuestión ¿Qué está pasando aquí? La respuesta a esta pregunta será detallada, contribuyendo a una comprensión del entorno estudiado. Es a partir de una explicación “densa” como es posible dar un paso más y explicar lo que está sucediendo. Siguiendo con el autor, una de las funciones del análisis cualitativo es encontrar patrones y producir explicaciones, definidas por:

- La inducción: generación y justificación de una explicación general basada en circunstancias particulares pero similares.

- La explicación deductiva: en sentido opuesto. Una situación particular se explica por deducción a partir de una afirmación general sobre las circunstancias.

En la presente investigación el análisis cualitativo se orienta a generar nuevas teorías y explicaciones que ayuden a comprender la realidad educativa, siguiendo las pautas expuestas, por lo que la lógica subyacente es de naturaleza inductiva, la cual según Gibbs “favorece un enfoque en el que las teorías y los conceptos se desarrollan conjuntamente con la recogida de datos para producir y justificar nuevas generalizaciones y crear así nuevos conocimientos y formas de comprensión” (2012, p. 24). Además nuestro análisis pone énfasis en los “estudios de caso”, subrayando la singularidad de cada caso o programa, así como la naturaleza holística de la realidad educativa.

Una vez efectuada la recogida de datos a través de los instrumentos definidos, el siguiente paso es lo que Gibbs denomina *redacción*. Se trata de la recogida de la información por escrito, elaborando un informe, un relato narrativo final del trabajo de investigación como parte del análisis. Este informe implica además interpretación de los datos para llegar a comprender qué está sucediendo.

Para elaborar este informe final nos apoyamos en las notas de campo, notas que redactamos durante todo el proceso analítico. Éstas no son estructuradas, sino de naturaleza abierta, y se emplean como un modo de registrar hechos y acontecimientos, elaborando explicaciones e interpretaciones de los mismos. Las notas de campo nos ayudan a comprender y teorizar ideas y hechos, previo a la redacción del informe. El siguiente paso es la organización del informe, que estructuramos de la siguiente forma:

1. Estudio de programas de la muestra a través de los instrumentos aplicados caso por caso, y análisis relacional de la información.
2. Relato estructurado en torno a los temas y ejes principales de la investigación.
3. Reelaboración, edición y ajustes para elaborar el “informe” final.

Siguiendo a Gibbs, el siguiente paso en el análisis cualitativo es la codificación temática y categorización. Pérez Juste (2006, p. 485), lo define como codificación o categorización, como paso posterior a la reducción, que no es otra cosa que la separación de la información en partes en función de diversos criterios. En

palabras de Gibbs, la codificación es el modo en que definimos de qué tratan los datos que está analizando, implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto como partes que ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva, que se vinculan a un nombre para esa idea: el código. Codificar es una forma de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas sobre él. La codificación permite dos formas de análisis:

1. Permite combinar pasajes que ejemplifican un mismo fenómeno, idea, o actividad.
2. Permite examinar otros problemas de análisis, como las relaciones entre los códigos y las comparaciones caso por caso.

Para Pérez Juste (2006, p. 486), la codificación consiste en asignar a cada unidad separada un código en forma de abreviatura, cuyo sentido es ayudar a clasificar la información. Por tanto, los códigos permiten organizar la información recogida. Gibbs distingue la codificación basada en papel o en programas informáticos, y una relación entre ambas. El papel permite mayor flexibilidad y creatividad. Los códigos se configuran como un foco para pensar sobre el texto y someterlo a interpretación, y se definen en base a una “visión intensiva” o lectura atenta y concentrada de la información recogida de la muestra.

En nuestro caso, como hemos visto, aplicamos el programa de análisis cualitativo Nvivo10 para la codificación de la información recogida. En los códigos que definimos recogemos la naturaleza y la explicación del mismo, acompañado de la etiqueta de lo define. Gibbs recoge propone algunas preguntas básicas para guiar la definición de códigos:

- ¿Qué está sucediendo?
- ¿Qué está haciendo la gente?
- ¿Qué está diciendo la persona?
- ¿Qué dan por supuesto esas acciones y declaraciones?
- ¿De qué manera la estructura y el contexto sirven para apoyar, mantener, impedir o cambiar esas acciones y declaraciones?

Seguimos una codificación guiada por los datos o codificación abierta. Se trata, en definitiva, de eliminar ideas preconcebidas o prejuicios en torno al tema de investigación. Los códigos se extraen de la lectura de la información recogida y se definen en relación directa con los objetivos de investigación, sin imponer una interpretación subjetiva apoyada en teorías ya existentes. Se busca la máxima objetividad posible en el análisis de datos. Para Gibbs la codificación tiene además el propósito de permitir la recuperación ordenada de secciones del texto relacionadas temáticamente, lo que facilita el análisis y el enfoque analítico y teórico.

6.5.1 Instrumento de análisis de datos Nvivo10.

Una vez aplicados los instrumentos, registramos la información obtenida a través del programa de análisis cualitativo Nvivo10. Este programa se orienta al análisis cualitativo de datos, posibilitando un análisis de información útil y exhaustiva, ayudando a la búsqueda de patrones en los datos registrados que facilitan el trabajo de análisis que efectuaremos posteriormente. Los campos clave a través de los que se articula el programa son:

- Los recursos: es el término empleado para hacer referencia a los documentos, conjuntos de datos con los que trabajamos.
- La codificación: es el proceso de clasificación de los recursos por tema, tópico o códigos.
- Los nodos: son recipientes para la codificación que permiten recopilar material relacionado, para localizar patrones e ideas emergentes.
- Las clasificaciones de recursos: permiten registrar información acerca de los recursos.
- Las clasificaciones de nodos: permiten registrar información acerca de los datos obtenidos.

Nodos

Nombre	Recursos	Referencias
CX	0	0
F	1	2
I	2	7
Y	1	1
DYL	0	0
Des	2	2
L	2	12
PD	0	0
Cad	2	6
Cod	1	1
PF	0	0
Ca	2	5
Co	2	2
PQ	0	0
J	0	0
Le	0	0
M	1	1
QSH	0	0
D	2	3
O	2	5
X	1	1

Imagen 11. Nodos de categorización en Nvivo 10.

Seguendo a Pérez juste (2006, p. 492), este programa puede manejar dos grandes sistemas: el de documentos (fuentes de información, ideas previas, teorías, información recogida), y el de indización, que consiste en un gráfico en forma de árbol invertido en el que se relacionan conceptos a través de diferentes ramificaciones.

Esta herramienta permite organizar la información y sistematizar los datos, haciendo posible una codificación compleja y un estudio de los datos en base a diversas categorías y tipologías. Ofrece múltiples posibilidades de exploración de los datos de tal modo que permite definir nodos, o nudos, para categorizar los datos y establecer relaciones entre parámetros diversos, estudiando la frecuencia y las relaciones entre información. La herramienta es clave puesto que proporciona múltiples posibilidades y la certeza de estudiar la información recogida eliminando el margen de error de los análisis manuales. Efectuamos, por tanto, un análisis exhaustivo de los datos recogidos a través de los instrumentos expuestos, desglosando el análisis por programas de la muestra, así como en sus interacciones y relaciones.

Como señalan Palacios, Gutiérrez y Sánchez (2013), el programa Nvivo ofrece una serie de características útiles para varias disciplinas, ente ellas la educación y las ciencias sociales. Siguiendo con los autores, el programa Nvivo 10 es un software de reciente creación diseñado para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, grupos de discusión, diarios, historias de vida, etc.

Algunas de las funciones del Nvivo 10 que señalan los autores son:

- Administrar todo en un solo lugar; recopilar los materiales de recursos y registrar sus pensamientos analíticos en un archivo.
- Codificar los recursos para recopilar materiales en temas o nodos.
- Organizar sus nodos en carpetas y crear jerarquías de nodos para que se adapten a su proyecto.
- Crear y clasificar nodos de "caso" para recopilar información descriptiva sobre personas, lugares u organizaciones.
- Usar herramientas de análisis de texto para que se puedan entender los datos estructurados.
- Realizar consultas para conocer tendencias o ver cómo se relacionan las ideas.
- Exportar los datos y usarlos en otras aplicaciones como Word, Excel, IBM, SPSS Statistics y EndNote.
- Compartir sus conclusiones al ejecutar informes personalizados o guardar los nodos y recursos como páginas HTML.

Todo ello hace del programa Nvivo 10 el software apropiado para los análisis que realizamos, puesto que nos permite codificar, clasificar y organizar los datos recogidos, diferenciando por programas, códigos e instrumentos y datos recogidos para cada caso. De este modo toda la información recogida a través de cada instrumento es clasificada, permitiendo registrar el análisis cualitativo de datos en base a los códigos definidos e introducidos en el programa.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS CUALITATIVO E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A continuación abordamos el análisis de los datos recogidos, elaborando una sistematización de la información estructurada en los instrumentos aplicados y por programas evaluados, seguido de un análisis relacional de conjunto, donde establecemos las diferencias y similitudes entre casos.

El siguiente paso será, en consonancia con Pérez Juste (2006, p. 487), la presentación de los datos. Para ello, elaboramos y organizamos la información en tablas que permiten relacionar variables y datos. El autor las denomina tablas de contingencia, que permiten apreciar la relación entre dos o más variables. Todo esto permitirá la comprensión de la información recogida y la posterior organización del informe conclusivo en consonancia con los objetivos fijados. Se trata, por tanto, de un proceso de reducción y de presentación de datos para llegar a las explicaciones y la extracción de conclusiones.

Describimos, en la tabla siguiente, los códigos y sub-códigos que definimos en la codificación de los datos recogidos:

Qué quiero saber	Descripción	Código		Sub códigos	Descripción
Qué se hace y cómo se hace	Actividades (objetivos, contenidos, actividades, cuestiones relativas al diseño didáctico)	QSH	Abreviatura de qué se hace	O	Objetivos didácticos específicos y generales del programa.
				D	Diseño didáctico del programa
				X	Otros aspectos no catalogables en objetivos ni diseño
Qué de termina lo que se hace	Contexto de la institución (tipo de entidad, características, formación del personal)	CX	Información relativa al contexto que define el programa	I	Descripción de la institución de referencia
				F	Formación del personal encargado del programa
				Y	Otros aspectos no incluidos en los códigos descritos
Con quién se hace	Destinatarios y concepción de la diversidad	DYL	Destinatarios y lenguaje asociado	Des	Destinatarios de las actividades del programa
				Le	Lenguaje empleado para su descripción
Por qué se hace	Justificación, leyes, modelos...	PQ	Información relativa al por qué se lleva a cabo el programa	J	Justificación del programa
				L	Leyes en las que se apoya
				M	Modelos didácticos de referencia, y

					otros
Qué funciona	Puntos fuertes	PF	Puntos fuertes, principios de éxito	Ca	Causa
				Co	Consecuencia
Qué falla	Puntos débiles	PD	Puntos débiles y aspectos a mejorar	Cad	Causa
				Cod	Consecuencia

Tabla 67. Codificación de la información.

7.1 Datos recogidos a través de la ficha de inventario de la base OEPE

Como hemos visto en el capítulo 6, dedicado a la descripción de los instrumentos de investigación, la ficha de inventario de la base OEPE se configura a partir de cinco grandes apartados, que se desarrollan en sub-apartados y que permiten conocer los aspectos clave que componen los programas de la muestra seleccionada. Es una ficha micro-especializada, definida para sistematizar la información relativa al diseño e implementación de los programas educativos. Por lo tanto, este instrumento nos proporciona la información relativa al programa de la muestra, sistematizada y codificada en 5 niveles descriptivos a partir de la información que proporciona la institución:

1. Datos de Localización
2. Relación con otros programas
3. Descripción
4. Datos del diseño educativo
5. Anexo documental

A continuación recogemos las fichas elaboradas para cada programa de la muestra en la base OEPE, mostrando la relación de la muestra que se recoge en la tabla siguiente:

Muestra de estudio
Red de Museos de Lugo
Arte para todos (Museo Patio Herreriano de Valladolid)
Concejalía de Accesibilidad de Ávila
El Prado para todos (Museo del Prado)
Museo Thyssen
Museo Reina Sofía
Centro de Arte La Panera
MACBA
Programa educativo DAP (Fundación Arte Viva)

Tabla 68. Muestra de estudio.

Abordamos a continuación la recogida y análisis de los datos relativos a nuestra muestra de nuestro estudio, explorando caso por caso. Es importante recoger y prestar atención a la textualidad de la información como indicador clave, en tanto en cuanto se configura como reflejo de las percepciones y criterios de la institución, información que además anticipa la entrevista telefónica que se implementará posteriormente.

7.1.1 La red de museos de Lugo.

La Red de Museos de Lugo ofrece datos de su programación educativa a través de la red, lo que nos permite la elaboración de la ficha de inventario del programa a evaluar.

Generar PDF | Generar PDF de la lista
<< | < | 1227/1230 | > | >>

EDITAR FICHA

PROYECTO Nº 1338

Red Museística Provincial

LOCALIZACIÓN

Entidad responsable: Museo Provincial de Lugo, Museo Fortaleza San Paio de Naría, Museo Provincial del Mar, Pazo de Tor.

País: España

Comunidad autónoma: Galicia

Provincia: Lugo

Localidad: Lugo

Dirección postal: Praza da Soidade s/n 27001 Lugo

Teléfonos contacto: (34) 982 242 112 ext. 26 620 280 203

Personas responsables:	Nombre	Email
	Encarnación Lago González	xerencia@museolugo.org

Email: xerencia@museolugo.org

Dirección Web: <http://www.museolugo.org/>

Investigador: Sofia Marin Cepeda

Otros:

¿Esta publicado en la Web? NO

Imagen 12. Captura de la ficha OEPE para el programa Red Museística Provincial.

A continuación recogemos la relación de la información recuperada de la página web de la institución, desglosada y organizada a través de los cinco grandes apartados que estructuran la ficha OEPE, en la tabla siguiente:

Ficha OEPE	Título del proyecto	Red Museística Provincial
Localización	Entidad responsable	Museo Provincial de Lugo, Museo Fortaleza San Paio de Narla, Museo Provincial del Mar, Pazo de Tor.
	País	España
	Comunidad autónoma	Galicia
	Provincia	Lugo
	Localidad	Lugo
	Dirección postal	Praza da Soidade s/n 27001 Lugo
	Teléfonos contacto	(34) 982 242 112 ext. 26 / 620 280 203
	Email	xerencia@museolugo.org
	Dirección web	www.museolugo.org
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relaciona con otros proyectos.
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a discapacitados	Sí
	Tipo de proyecto	Programa educativo
	Tags descriptores	Accesible, adaptación, patrimonio, red, museos accesibles, diversidad
	Breve descripción	"La Red Museística Provincial, fue constituida oficialmente en el mes de junio del año 2006, aglutina los cuatro Museos actualmente dependientes de la Diputación Provincial de Lugo: MPL, Narla, Tor y Mar. La Red Museística Provincial pretendía unificar criterios y objetivos, incentivar la colaboración, optimizar los recursos, mejorar la comunicación y, que todos se beneficien de la condición de ser museos de acuerdo con la definición del ICOM." (Texto extraído de la Memoria Anual 2010).
	Público al que se dirige	Todos los públicos
	Tiempo de duración	Programación educativa anual
	Lugar de ejecución	Museo Provincial de Lugo, Museo Fortaleza San Paio de Narla, Museo Provincial del Mar, Pazo de Tor.
	Disposición de documentos físicos	Sí
Datos del Diseño Educativo	Justificación	"Acercamiento al público, diálogo con las distintas realidades, haciendo que la institución que gestionamos se reinvente continuamente. Defendemos una estructura de gestión autónoma, profesional y participativa, que permita un desarrollo más sólido de la Red Museística, haciendo de nuestros museos lugares más próximos a todos los ciudadanos, generando, de esta manera, nuevas condiciones para la distribución de la cultura y accesibilidad a nuestro patrimonio. Trabajamos con dinero público y no podemos restringir el acceso a la cultura, así a todo, debemos ampliarlo, acrecentando la capacidad de la Red de museos como espacio educativo y de investigación. Debemos abrirnos a nuevos públicos, crear redes de trabajo con otras instituciones y agentes culturales, artísticos y sociales de nuestro ámbito, en uno entorno que debe ser totalmente descentralizado. El

		reto es lograr extender los efectos de nuestra acción cultural al mayor número de públicos, sin por eso rebajar el rigor y la calidad que deben marcar las características de las actividades. No existe un gran público mayoritario, sino muchos públicos minoritarios, diferenciados, con intereses, gustos y formaciones diferentes; a todos ellos queremos acercarlos nuestros museos."
	Objetivos	"Capacidades diferentes y accesibilidad son los parámetros en los que centramos nuestra actividad en los últimos diez años. Esperemos que sigan sirviendo en el futuro".
	Estrategias de enseñanza aprendizaje	Programa para toda la Red: Visita de Iniciación al descubrimiento (todos los niveles). Aprendemos a ser: juego de personajes. (Todos los niveles). Aprendemos a vivir juntos: ¿Ferrado, Fanega, Cañado, Real, cómo vanas pagar el Foro? (ESO). Aprendemos a hacer: Redes de historias (Secundaria y Bachillerato). Aprendemos a hacer: Talleres de transmisión de saberes: Lino en Sano Payo, Lá en Tor, Velas y redes en el Museo del Mar. (Todos los niveles). Toribia, Serpentina y Cipriana te cuentan (Infantil y Primaria). Aprendemos a conocer: Los sentidos despiertos. (Todos los Niveles). Hojas Nuevas, Nuevas Hojas (Primaria y ESO). La Muralla de la Red: Caminos y sensaciones como punto de encuentro (todos los niveles). Exclusivo de Sano Payo Peinados y aderezos (3º y 4ª de la ESO). Haciendo Historia (ESO y BAC). El Laberinto del Castillo (ESO y BAC). La Bella Durmiente (Infantil).
	Repercusión social	"Palacio de Tor: La tendencia de este año en el Palacio de Tor y de crecimiento, más lento que en Sano Payo pero sigue creciendo. Aumentaron al número de visitantes en los primeros meses del año y bajaron en los meses de primavera. La tendencia de crecimiento se ve también en los meses de verano y continúa hasta finales de año, coincidiendo con la nueva señalización del Palacio. Es factor a tener en cuenta el aumento de visitantes en meses que anteriormente tendían la baja." "San Payo de Narla: La tendencia en el 2010 en el Museo de San Payo fue del aumento de visitas. El crecimiento fue especialmente significativo entre los meses de febrero y abril, el mes de agosto también vio incrementadas las visitas. El cambio más significativo se dio de octubre a diciembre al aumentar las visitas (en 2009 habían bajado). Por el contrario los meses de mayo a julio sufrieron un decrecimiento con respecto al año pasado." "Museo del Mar: El Museo del Mar mantiene el mismo número de visitantes que en el 2009 en los primeros meses del año. Se observa una pequeña bajada en el mes más fuerte, julio, aun así mantiene un buen ritmo con más de 1000 visitantes en este mes. Los meses de octubre y parte del de noviembre el Museo permaneció cerrado por reformas por lo que no hay datos estadísticos. Este factor contribuye notablemente al aumento de visitantes en el mes de octubre, tradicionalmente bajo, de gente que si interesa por conocer las nuevas instalaciones del Museo. Normalizándose ya en el mes de diciembre que se mantiene prácticamente en los mismos números del año pasado."
	Otros	Memorias de actividades descargables: http://redemuseistica.wix.com/memoria2010#!page-14 http://redemuseistica.wix.com/memoria2010#!page-16
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 69. Ficha OEPE sobre la Red Museística Provincial de Lugo.

La Red Museística Provincial de Lugo está formada por cuatro museos de Lugo. Con su programación educativa abordan el patrimonio cultural de la zona desde junio de 2006, unificando criterios y objetivos entre los museos. Tratan de llegar a todos los públicos dialogando con las distintas realidades, aproximando el museo a la sociedad. Justifican su labor en el hecho de que trabajan con dinero público, por ello tratan de expandir sus actuaciones a todos y crear nuevas redes con otros agentes culturales. Entienden que existen muchos pequeños públicos con intereses, gustos y formaciones diferentes. En los últimos 10 años han centrado sus esfuerzos en trabajar para las capacidades diferentes y la accesibilidad. Contemplan actividades para todos los niveles educativos, para E.S.O., Bachillerato, Infantil y Primaria. Por último, destaca la tendencia al aumento en la participación en los últimos años.

Definimos, en base a la ficha de inventario expuesta, las claves que, desde nuestro punto de vista, vertebran y dan forma a este programa:

1. Trabajo colaborativo en red entre instituciones culturales de una misma zona geográfica.
2. Unificar criterios y objetivos en sus programaciones educativas.
3. La accesibilidad de todos al patrimonio como principio rector de la institución.
4. Concienciación acerca de la diversidad de públicos posibles.

Si algo caracteriza la Red Museística Provincial es el trabajo conjunto, coordinado y colaborativo inter-institucional. A través del trabajo en red se trabaja para orientar los esfuerzos a la unión de criterios y objetivos de actuación educativa, sobre un eje clave: la apertura de las instituciones culturales que integran la red hacia todos los públicos, concebidos desde la diferencia. Es el eje clave que determina las metodologías didácticas y los objetivos que se persiguen con su programación educativa, enriquecida a través de la colaboración entre los profesionales que integran esta amplia red cultural.

Se define como programa educativo, dado que su actuación educativa se define como un conjunto de actividades planificadas anualmente, con previsión de continuidad, en torno a unos objetivos concretos, como es la apertura y la accesibilidad de todos a las instituciones culturales que integran la red.

De este modo, a través de la ficha de inventario del Observatorio, podemos establecer un primer conocimiento general del programa, a través de la información

que la propia institución hace pública en su página web, así como en documentos de carácter público compartidos en red. Los datos son transcripciones literales de la información proporcionada por la Red Museística Provincial, fiel reflejo de la percepción y criterios de la institución, así como de la imagen que desde los museos se quiere transmitir.

7.1.2 Arte para todos, Museo Patio Herreriano de Valladolid.

Arte para todos es otro de los programas seleccionados en la muestra. Se trata del programa destinado a capacidades diferentes desde el Museo Patio Herreriano de Valladolid. Recogemos la ficha de inventario OEPE, donde se vuelcan los datos relativos a su identificación, localizados en la página web del museo (www.museopatioherreriano.org).

Generar PDF | Generar PDF de la lista
<< | < | 1231/1231 | > | >>

EDITAR FICHA

PROYECTO Nº 1339
Arte para todos

LOCALIZACIÓN

Entidad responsable: Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español
País: España
Comunidad autónoma: Castilla y León
Provincia: Valladolid
Localidad: Valladolid
Dirección postal: Calle Jorge Guillén, 6. 47003 Valladolid. España
Teléfonos contacto: 983 362 908

Nombre	Email
Pablo Coca Jiménez	educacion@museoph.org
Cristina Fontaneda	patioherreriano@museoph.org

Personas responsables:

Email: educacion@museoph.org
Dirección Web: <http://www.museopatioherreriano.org/>
Investigador: Sofia Marín Cepeda
Otros:
 ¿Esta publicado en la Web? NO

Imagen 13. Captura de pantalla relativa al programa Arte para todos, en la base de datos OEPE.

A continuación reflejamos en la tabla la información sistematizada a través de los campos que definen la ficha de inventario OEPE:

Ficha OEPE	Título del proyecto	Arte para Todos
Localización	Entidad responsable	Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español
	País	España
	Comunidad autónoma	Castilla y León
	Provincia	Valladolid
	Localidad	Valladolid
	Dirección postal	Calle Jorge Guillén, 6. 47003 Valladolid. España
	Teléfonos contacto	983 362 908
	Email	educacion@museoph.org
	Dirección web	www.museopatioherreriano.org
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural Arte Contemporáneo
	Adaptación a discapacitados	Sí
	Tipo de proyecto	Proyecto educativo
	Tags descriptores	Arte Contemporáneo, capacidades diferentes, diversidad, accesibilidad, públicos, educación
	Breve descripción	<p>"El programa educativo Arte para TODOS es una iniciativa del departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano cuyo objetivo es la realización de proyectos específicos de colaboración con colectivos en riesgo de exclusión social. Colaboración con el Centro Ocupacional del Ayuntamiento de Valladolid para personas con capacidades diversas. Desde octubre de 2012 el área de educación del Museo desarrolla un proyecto multidisciplinar con las responsables del centro y tiene como finalidad fomentar la creatividad a través del hecho artístico contemporáneo, facilitando la integración social de los participantes y su adaptación a los retos que la sociedad actual demanda. El trabajo creativo se hará visible en el Museo, dentro del proyecto expositivo Sala Cero, en el Hospital de Denia y en la Fundación Integralia de Barcelona."</p> <p>"Además realizamos el proyecto Arterias con locura. Proyecto de pensamiento y creación: ARTerias con locura es un proyecto del Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano en colaboración con el Centro de Intervención Comunitaria del Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid. El C.I.C. atiende a personas con Trastorno Mental Grave y/o Prolongado, en apoyo al programa de gestión de casos de los centros de salud mental, y sus intervenciones están enfocadas a la recuperación de la persona en el entorno comunitario.</p> <p>El proyecto educativo tiene como objetivo utilizar el hecho artístico contemporáneo como una herramienta de integración social. ARTerias con locura se puso en marcha en febrero de 2013 y desde entonces han participado unos 30 pacientes.</p> <p>El pasado 11 de septiembre se inauguró en el hall del hospital la exposición ARTerias con locura que presenta las obras realizadas durante el proyecto. La exposición tiene dos partes diferenciadas, una primera formada por un conjunto de fotografías fruto del proceso de trabajo desarrollado a lo largo de este proyecto y que trata de reflexionar sobre los diferentes aspectos de la realidad de cada</p>

		paciente. Mientras, la segunda parte está formada por un conjunto de pinturas de diferentes temáticas y técnicas realizadas por algunos miembros del Centro a través de las cuales explicitan su creatividad y afán artístico"
	Público al que se dirige	Personas con capacidades diferentes
	Tiempo de duración	Se ajusta a la demanda y las necesidades del grupo.
	Lugar de ejecución	Museo de Arte Contemporáneo, Patio Herreriano de Valladolid.
	Organismos implicados	Centros ocupacionales y aquellos grupos interesados en participar.
	Disposición de documentos físicos	Sí
	Objetivos	Favorecer la inclusión social de personas en situación de vulnerabilidad. No obstante, cada proyecto y según las características del grupo, se asignan unos objetivos específicos.
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 70. Relación de datos recogidos en la ficha OEPE, programa Arte para todos.

Arte para todos es un proyecto educativo que aborda el arte contemporáneo con personas con capacidades diferentes. Su objetivo es la realización de proyectos específicos de colaboración con colectivos en riesgo de exclusión social, desde octubre de 2012. Lo definen como un proyecto multidisciplinar en colaboración con los responsables de los grupos, con la finalidad de fomentar la creatividad a través del hecho artístico contemporáneo, tratando de facilitar la integración de los participantes y su adaptación a los retos que la sociedad demanda. El trabajo se hace visible a través de exposiciones en el museo así como en otros lugares fuera del museo. En el marco de este proyecto llevan a cabo un proyecto específico denominado "ARTerías con Locura", dirigido a personas con discapacidad mental, con el objetivo de utilizar el hecho artístico contemporáneo como una herramienta de integración social. De nuevo el trabajo realizado se materializa en una exposición. En su metodología de trabajo se ajustan a la demanda y las necesidades del grupo, con el objetivo de favorecer la inclusión social, y definiendo objetivos específicos para cada caso concreto.

En base a la información recogida en la ficha de inventario, inferimos las claves o ejes que definen, a grandes rasgos, el programa Arte para todos:

1. Proyecto específico diseñado para un colectivo concreto.
2. Trabajo colaborativo con la institución destinataria.
3. Adecuación y adaptación a las necesidades e intereses de los destinatarios.
4. Los objetivos del proyecto se definen para cada caso.

5. Persigue atraer públicos diferentes a través de actividades personalizadas y adaptadas.

En este caso se trata de proyectos específicos que se definen desde el museo en colaboración con las instituciones destinatarias, ofreciendo posibilidad de participación en actividades educativas a colectivos que sufren determinado riesgo de exclusión. Los proyectos educativos específicos se caracterizan por su condición proyectiva, es decir, se definen para ser llevados a la práctica. Suelen tener una duración determinada a corto o medio plazo, y se orientan a la consecución de objetivos educativos específicos, definidos en el contexto del proyecto.

7.1.3 La Concejalía de Accesibilidad de Ávila.

La Concejalía de Accesibilidad de Ávila es otro de los programas que configuran la muestra de estudio. Recogemos a continuación la información recogida a través de la ficha de inventario OEPE, sistematizada a lo largo de sus cinco campos principales, información que ha sido recuperada de su página web (www.avila.es/articles/accesibilidad).

Generar PDF | Generar PDF de la lista
<< | < | 29/1240 | > | >>

EDITAR FICHA

PROYECTO Nº 1340

Concejalía de Accesibilidad de Ávila

LOCALIZACIÓN

Entidad responsable: Ayuntamiento de Ávila

Pais: España

Comunidad autónoma: Castilla y León

Provincia: Ávila

Localidad: Avila

Dirección postal: Calle Comuneros de Castilla S/N Mercado de Abastos 2ª Planta 05001 Ávila

Teléfonos contacto: 920 35 40 00 ext. 795

Nombre	Email
Israel Muñoz	imunoz@ayuntavila.com
Noelia Cuenca	ncuenca@ayuntavila.com

Personas responsables:

Email: accesibilidad@ayuntavila.com

Direccion Web: <http://www.avila.es/articles/accesibilidad>

Investigador: Sofia Marin Cepeda

Otros:

¿Esta publicado en la Web? NO

Imagen 14. Captura de pantalla de la ficha OEPE relativa a la Concejalía de Accesibilidad de Ávila.

En la tabla siguiente se organiza la información, siguiendo la estructura de la ficha de datos de la base OEPE:

Ficha OEPE	Título del proyecto	Programación educativa de la Concejalía de accesibilidad de Ávila
Localización	Entidad responsable	Ayuntamiento de Ávila
	País	España
	Comunidad autónoma	Castilla y León
	Provincia	Ávila
	Localidad	Ávila
	Dirección postal	Calle Comuneros de Castilla S/N Mercado de Abastos 2ª Planta 05001 Ávila
	Teléfonos contacto	920 35 40 00 ext. 795
	Email	accesibilidad@ayuntavila.com
	Dirección web	www.avila.es/articulos/accesibilidad
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a discapacitados	Sí
	Tipo de proyecto	Programa educativo
	Tags descriptores	Accesible, patrimonio, proyecto de mejora, capacidades diferentes
	Breve descripción	"Desde el año 2007 está en funcionamiento la Oficina Municipal de Accesibilidad. La misión de esta oficina es informar y asesorar en materia de accesibilidad a aquellas instituciones, administraciones, empresas y particulares que lo soliciten."
	Público al que se dirige	"Destinado a instituciones, empresas y particulares que quieren conocer el grado de accesibilidad de sus establecimientos. Se han analizado todos los hoteles, restaurantes y monumentos de la ciudad, así como varias empresas y edificios públicos que lo han solicitado."
	Tiempo de duración	Anual
	Lugar de ejecución	Ávila
	Disposición de documentos físicos	No
Objetivos	"Desde la Oficina Municipal de Accesibilidad también se ofrece información y asesoramiento sobre turismo accesible en la ciudad, rutas adaptadas, accesibilidad en instalaciones municipales, plazas de aparcamiento reservado, tarjeta de estacionamiento para personas con movilidad reducida, tarjeta de transporte gratuito para personas con discapacidad y sobre todas aquellas actividades y proyectos que se implementen desde la concejalía de accesibilidad."	
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 71. Ficha OEPE de la Concejalía de Accesibilidad de Ávila.

La Concejalía de Accesibilidad de Ávila describe sus actuaciones en torno al patrimonio cultural de la ciudad como parte de su misión. Está en marcha desde el 2007, cuya misión es informar y asesorar en materia de accesibilidad a las instituciones, administraciones, empresas y particulares que lo soliciten. Han analizado todos los hoteles, restaurantes y monumentos de la ciudad, así como empresas y servicios públicos. Diseñan rutas accesibles a la ciudad, entre otras actuaciones.

Se trata, en este caso, de una institución gubernamental pionera, que elabora y pone en marcha un programa que podríamos definir como educativo y sensibilizador, informando, asesorando y promoviendo la accesibilidad física y cognitiva a diversas instituciones, entre ella, las de carácter cultural y patrimonial.

Por ello, concretamos las claves que lo definen como:

1. Proyecto educativo y sensibilizador
2. Su público lo constituyen las instituciones, empresas y particulares que deseen ser accesibles.
3. Sus objetivos son la sensibilización y la mejora de la accesibilidad física e intelectual de todos.
4. Se configuran como mediadores para la accesibilidad.

Se trata de un programa educativo dirigido, más allá de las personas, a las instituciones que trabajan para los diversos públicos. Asesoran y promueven la accesibilidad a través de equipos de expertos, aunando y definiendo criterios unificados para trabajar hacia la accesibilidad en la ciudad de Ávila.

7.1.4 El Prado para todos, Museo del Prado.

El Prado para todos es también uno de los programas de nuestra muestra de estudio. Se trata del programa educativo dirigido hacia la diversidad diseñado desde el Museo del Prado.



Imagen 15. Captura de pantalla de parte de la ficha OEPE de programa El Prado para todos.

A continuación recogemos la información sistematizada en la ficha de inventario OEPE, a través de los datos recuperados de la web del museo:

Ficha OEPE	Título del proyecto	El Prado para todos
Localización	Entidad responsable	Museo del Prado
	País	España
	Comunidad autónoma	Comunidad de Madrid
	Provincia	Comunidad de Madrid
	Localidad	Comunidad de Madrid
	Dirección postal	Calle Ruiz de Alarcón, 23, 28014 Madrid
	Teléfonos contacto	91 330 28 07
	Email	elpradoparatodos@museodelprado.es
	Dirección web	www.museodelprado.es
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a discapacitados	Sí
	Tipo de proyecto	Programa educativo
	Tags descriptores	Accesible, adaptación, discapacidad, patrimonio, integración, acceso, cultura, capacidades diferentes.
	Breve descripción	"Este programa trata de integrar y favorecer el acceso a la cultura a públicos que tienen algún tipo de discapacidad física, sensorial, intelectual y/o enfermedades neurodegenerativas."
	Público al que se dirige	Personas con capacidades diferentes
	Lugar de ejecución	Museo del Prado
	Estrategias de enseñanza	"Conferencia con intérprete de Lengua de Signos Española, La colección de dibujos en el Hermitage, Mijail Dedinkin

	aprendizaje	Itinerario didáctico con intérprete de Lengua de Signos Española Antonio Joli, Visita de la reina María Amalia de Sajonia al Arco de Trajano en Benevento Claves con intérprete de Lengua de Signos Española El Hermitage en el Prado Una obra. Un artista con intérprete de Lengua de Signos Española Doña Isabel la Católica dictando su testamento, de Eduardo Rosales El Prado joven con intérprete de Lengua de Signos Española
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 72. Información sobre los datos recuperados de la ficha OEPE para el programa El Prado para todos.

El programa “El Prado para todos” busca integrar y favorecer el acceso a la cultura a públicos con algún tipo de discapacidad física, sensorial, intelectual o neurodegenerativa. Se dirige a personas con capacidades diferentes. Describen algunas de sus actuaciones recientes, como conferencias o actividades didácticas con intérprete de lengua de signos.

Se trata de un programa educativo que organiza y sistematiza los procesos educativos a través de la planificación de actividades, que se dirigen a integrar y favorecer el acceso al museo a todos los públicos con capacidades diferentes: discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual y enfermedades neurodegenerativas. Se define como un programa estable, que planifica su continuidad.

A través de la información proporcionada por el Museo del Prado en las redes, inferimos las claves o ejes generales que definen y distinguen el programa “El Prado para todos”:

1. Programa educativo que engloba proyectos específicos para colectivos con capacidades diferentes.
2. Su finalidad es integrar a las personas con capacidades diferentes en el museo y favorecer su acceso a la cultura.
3. Es estable, se planifica anualmente y se somete a revisión.

7.1.5 Programa educativo del Museo Thyssen-Bornemisza

El programa educativo Educathysen, del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, es otro de los programas que configuran nuestra muestra de estudio. Recogemos a continuación la información recuperada de la página web del Museo Thyssen y de su programa educativo, estructurado a través de la ficha de inventario OEPE.

The screenshot shows a web interface for managing OEPE records. On the left, there is a sidebar with three main sections: 'Edición' (New Project, Public Part, Update Codes), 'Búsquedas/Consultas' (Search, List of projects, Maps, Types of Projects, Types of Technology, Tags Descriptors, Type of Category, Municipios, Province, Community, País), and 'Gestión' (List of users). The main area displays the record for 'Educathysen' (Project No. 1344). At the top right, there are buttons for 'Generar PDF', 'Generar PDF de la lista', and 'EDITAR FICHA'. The record details include: 'Entidad responsable: Museo Thyssen', 'País: España', 'Comunidad autónoma: comunidad de Madrid', 'Provincia: Madrid', 'Localidad: Madrid', 'Dirección postal: Paseo del Prado, 8', 'Teléfonos contacto: 913 600 334', 'Personas responsables: Sofía Marín Cepeda', 'Email: educathysen@educathysen.org', 'Dirección Web: http://www.educathysen.org/', and 'Investigador: Sofía Marín Cepeda'. A table for 'Personas responsables' has columns for 'Nombre' and 'Email'. At the bottom, it indicates 'Otros: NO' and '¿Esta publicado en la Web? NO'.

Imagen 16. Captura de pantalla de la ficha OEPE del programa Educathysen.

Ficha OEPE	Título del proyecto	Educathysen
Localización	Entidad responsable	Museo Thyssen Madrid
	País	España
	Comunidad autónoma	Comunidad de Madrid
	Provincia	Madrid
	Localidad	Madrid
	Dirección postal	Paseo del Prado, 8
	Teléfonos contacto	913 600 334
	Email	educathysen@educathysen.org
	Dirección web	www.educathysen.org
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
	Descripción	
	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a	Sí

	discapacitados	
	Tipo de proyecto	Programa educativo
	Tags descriptores	Accesible, patrimonio, educación, arte, cultura, públicos
	Breve descripción	<p>"EducaThyssen es el nombre del portal en Internet del Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza. Por extensión también suele denominarse así al Programa Didáctico, es decir, al conjunto de programas educativos y otras acciones de apoyo interpretativo, divulgativo y de mediación entre el público y el Museo. Este programa se basa en un sólido desarrollo metodológico que hemos desarrollado en el área durante los últimos quince años y que se ha convertido en una referencia para muchas instituciones similares a la nuestra, especialmente en el ámbito Iberoamericano.</p> <p>Por otro lado EducaThyssen.org es en sí misma y por varias razones un proyecto educativo más del Área. Primero porque es una herramienta que ofrecemos a la sociedad llena de recursos educativos, entendidos estos no como meros instrumentos formativos, sino como ocurre con el resto de nuestros proyectos, planteados como una experiencia, porque para nosotros la labor educativa en los museos debe ser ante todo una experiencia, educativa y motivadora, que acerque a la sociedad el conocimiento que albergamos.</p> <p>En segundo lugar es un proyecto educativo porque entendemos esta Web como un laboratorio en el que experimentar con nuevas formas de transmitir el conocimiento, y que nos permite trabajar con personas que no tienen un acceso sencillo al Museo, ya sea por cuestiones geográficas o de otra índole. Pero no solo eso, EducaThyssen es también un lugar de encuentro, de intercambio de conocimiento, un reflejo de nuestras actividades en el Museo físico – como si una extensión de este se tratase- dónde las personas con necesidades educativas, sean estas de la índole que sean, pueden disfrutar de una manera comprensiva del Arte."</p>
	Público al que se dirige	Todos los públicos
	Tiempo de duración	Anual
	Lugar de ejecución	Museo Thyssen
Datos del Diseño Educativo	Justificación	No se recogen datos relativos al diseño didáctico
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 73. Ficha de datos OEPE relativa al programa Educathyssen.

Educathyssen es el nombre del portal de internet del área de educación del Museo Thyssen Bornemisza. Se trata de un conjunto de programas educativos y otras acciones de apoyo interpretativo, divulgativo y de mediación entre el público y el museo. Tienen una base metodológica sólida, desarrollada durante, aproximadamente, quince años, convirtiéndose en referencia para muchas instituciones similares, especialmente en el ámbito Iberoamericano. Lo describen como una herramienta para la sociedad, llena de recursos educativos, planteados como una experiencia. Entienden la labor educativa de los museos como una

experiencia educativa y motivadora que acerque a la sociedad el conocimiento que se alberga en los museos.

En base a los datos recogidos en la ficha de inventario, que beben de la información que se proporciona en la web del museo, definimos los siguientes ejes que caracterizan su programa educativo:

1. Programa de acciones interpretativas, divulgativas y de mediación entre público y museo.
2. Se apoya sobre un sólido desarrollo metodológico.
3. Comprensión de la educación como experiencia motivadora.
4. Su objetivo es que todas las personas con necesidades educativas puedan disfrutar el arte de forma comprensiva.
5. Se define como laboratorio experimental de nuevas formas de adquirir y transmitir conocimiento.

Comprenden su web como extensión de su programa educativo, como laboratorio en el que experimentar con nuevas formas de transmitir el conocimiento y que ofrece la posibilidad de trabajar con personas que no tienen fácil acceso al museo. Por eso se configura como lugar de encuentro, de intercambio de conocimiento y una extensión de sus actividades, donde las personas con necesidades educativas pueden disfrutar del arte.

7.1.6 Programa educativo del Museo Reina Sofía.

El programa educativo del Museo Reina Sofía de Madrid es otro de los programas que configuran la muestra de la presente investigación. Recogemos a continuación la información relativa al programa, sistematizada a través de la ficha de inventario OEPE, recuperando la información descrita en la página web de la institución.



Imagen 17. Captura de pantalla de parte de la ficha OEPE del Programa educativo del Museo Reina Sofía.

Ficha OEPE	Título del proyecto	Programa educativo Museo Reina Sofía
Localización	Entidad responsable	Museo Reina Sofía
	País	España
	Comunidad autónoma	Comunidad de Madrid
	Provincia	Comunidad de Madrid
	Localidad	Madrid
	Dirección postal	Calle de Santa Isabel, 52, 28012
	Teléfonos contacto	917 74 10 00
	Email	accesibilidad@museoreinasofia.es
	Dirección web	www.museoreinasofia.es/visita/accesibilidad
Otros		
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a discapacitados	Sí
	Tipo de proyecto	Programa educativo
	Tags descriptores	Accesible, discapacidad, patrimonio, diseño para todos, diversidad
	Breve descripción	<p>"El compromiso del Museo Reina Sofía con la accesibilidad universal se materializa en una serie de acciones que, fundamentadas en el principio del "diseño para todos", respondan a la idea de diversidad funcional humana, contribuyendo a facilitar, completar y enriquecer la experiencia de todos los visitantes. Además de sus líneas de acción educativa específicas para los diversos públicos con discapacidad, el Museo ofrece un amplio conjunto de servicios de accesibilidad al visitante."</p> <p>Los programas educativos de accesibilidad engloban tanto actividades diseñadas específicamente para personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual, como otros proyectos que buscan establecer vínculos duraderos que activen la participación y el ejercicio de ciudadanía de estas comunidades."</p>

	Público al que se dirige	Todos los públicos con capacidades diferentes: - Accesibilidad física - Acc. Visual - Acc. Auditiva - Acc. Intelectual
	Tiempo de duración	Anual
	Lugar de ejecución	Museo Reina Sofía
Datos del Diseño Educativo	Justificación	No se recogen datos relativos al diseño didáctico
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 74. Ficha de datos OEPE en torno al Programa Educativo del Museo Reina Sofía.

El programa educativo del Museo Reina Sofía se describe desde el compromiso con la accesibilidad universal, que se materializa en una serie de acciones basadas en el diseño para todos, tratando de responder a la idea de diversidad funcional humana. Ofrecen líneas de acción específicas para los diversos públicos, así como un amplio conjunto de servicios de accesibilidad al visitante. Trabajan en la continua mejora de sus servicios al visitante y en el desarrollo de una programación educativa que ofrezca una atención de calidad a públicos diversos. Estos programas engloban actividades diseñadas específicamente para personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual, como otros proyectos que buscan establecer vínculos duraderos que activen la participación y el ejercicio de ciudadanía de estas comunidades.

En base a la información localizada en torno a la programación educativa del museo, definimos 3 claves que lo describen:

1. Se basa en los principios de diseño para todos y accesibilidad universal.
2. Abordan el trabajo con la diversidad de públicos a través de dos vías: actividades específicas para colectivos con capacidades diversas, y proyectos cuyo objetivo es generar vínculos estables con los públicos.
3. Se configura a través de proyectos específicos y servicios de accesibilidad al visitante.

El programa se basa en la convivencia de dos tipologías de acción: actividades y proyectos segregados, dirigidos a públicos específicos, y proyectos dirigidos a generar vínculos duraderos entre los visitantes y la institución, más allá de la participación en su programación educativa en un momento determinado.

7.1.7 Centro de Arte La Panera.

La programación educativa del Centro de Arte La Panera, situado en Lleida, es otro de los programas de la muestra de estudio. Desglosamos a continuación la información relativa a la programación educativa, información recuperada de la página web de esta institución, y articulada en la ficha de datos OEPE.

The screenshot shows a web interface for editing an OEPE record. On the left is a navigation menu with sections: Edición (Nuevo Proyecto, Parte pública, Actualiza Códigos), Búsquedas/Consultas (Búsqueda, Lista de proyectos, Mapas, Tipos de Proyectos, Tipos de Tecnología, Tags Descriptores, Tipos de Categoría, Municipios, Provincia, Comunidad, País), and Gestión (Lista de usuarios, Editar mi cuenta). The main area displays 'PROYECTO Nº 1346' and 'Programación educativa Centro de Arte La Panera'. Below this is a 'LOCALIZACIÓN' section with the following data: Entidad responsable: Centro de Arte La Panera; País: España; Comunidad autónoma: Cataluña; Provincia: Lleida; Localidad: Lleida; Dirección postal: Pl. de la Panera, 2. 25002 Lérida; Teléfonos contacto: (+34) 973 26 21 85. A table lists 'Personas responsables' with names and emails: Helena Ayuso (educaciolapanera@paeria.es) and Roser San Juan (educaciolapanera@paeria.es). Other fields include Email: educaciolapanera@paeria.es; Dirección Web: http://www.lapanera.cat/; Investigador: Sofia Marin Cepeda; Otros: NO; and a checkbox '¿Esta publicado en la Web?' which is unchecked.

Imagen 18. Captura de pantalla de parte de la ficha de datos OEPE del programa educativo del Centro de Arte La Panera.

Ficha OEPE	Título del proyecto	Programación Educativa (Educación Especial) Centro de Arte La Panera
Localización	Entidad responsable	Centro de Arte La Panera
	País	España
	Comunidad autónoma	Cataluña
	Provincia	Lleida
	Localidad	Lleida
	Dirección postal	Pl. de la Panera, 2. 25002 Lérida
	Teléfonos contacto	973 26 21 85
	Email	educaciolapanera@paeria.es
	Dirección web	www.lapanera.cat
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a discapacitados	Si
	Tipo de proyecto	Programa educativo

Tags descriptores	Accesible, adaptación, patrimonio, arte contemporáneo, educación, públicos
Breve descripción	<p>"Desde el Servicio Educativo creemos que el arte contemporáneo nos ayuda a tener una visión crítica del presente, razón por la que defendemos el arte como una herramienta educativa especialmente válida para reforzar los diferentes programas escolares. El arte contemporáneo, por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que nos propone, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos.</p> <p>Con el objetivo de abordar la transversalidad que se está produciendo entre disciplinas artísticas, y el deseo de dar herramientas útiles a los docentes para tratar los diferentes lenguajes de la cultura contemporánea, teniendo presente la creciente multidisciplinariedad del panorama artístico contemporáneo, los contenidos de nuestras actividades no sólo se vinculan con las artes visuales, sino con muchos otros aspectos relacionados con la cultura contemporánea como la literatura, el cine, la arquitectura, la ciencia y la robótica, entre otros."</p>
Público al que se dirige	Centros de educación especial, centros ocupacionales y residencias de la ciudad de Lleida y alrededores
Tiempo de duración	Anual
Lugar de ejecución	Centro de Arte La Panera
Objetivos	El objetivo del programa es que utilicen las exposiciones como contextos alfabetizadores, los cuales permiten tener otra visión de la realidad, ligada íntimamente a sus vivencias más personales.
Estrategias de enseñanza aprendizaje	<p>"Programa Educación Especial: Desde el Servicio Educativo, y con la ayuda de educadores especializados en personas con discapacidades físicas y mentales, se establece un programa destinado exclusivamente a los centros de educación especial, centros ocupacionales y residencias de la ciudad de Lleida y alrededores.</p> <p>Programa de Educación e Integración Sociocultural: Este programa tiene como objetivo integrar socioculturalmente esas personas que por diferentes situaciones se han trasladado a nuestro país y a nuestra ciudad. Para poder afrontar esta nueva situación, es necesario que aprendan a comunicarse a través del catalán y el castellano. Por este motivo, desde el Centre de Arte la Panera creemos que el arte, y en general la cultura, es una buena herramienta para aprender a comunicarse y entender el mundo que nos rodea.</p> <p>Nuestra propuesta, visita + tertulia, consiste en aprovechar las visitas comentadas a las exposiciones para generar un espacio de diálogo y potenciar la comunicación y la comprensión oral de las dos lenguas. Paralelamente, los visitantes conocen uno de los recursos culturales que Lleida ofrece a toda la ciudadanía, generando el factor de integración y cohesión social en la ciudad.</p> <p>Arte contemporáneo en el hospital: A partir de las nuevas experiencias y distintas aportaciones de los profesionales que formaron parte del proyecto Red de Intercambios entre Programas de Educación Especial de Centros de Arte Contemporáneo de la Euroregión Pirineos-Mediterráneo llevado a cabo durante los años 2008 y 2009, se han abierto nuevas perspectivas y ámbitos de trabajo para el Servicio Educativo del Centro de arte la Panera.</p> <p>Así ha sido como ha nacido el proyecto Arte Contemporáneo en el Hospital, que quiere establecer una red de investigación y de trabajo, y una programación de diversas actividades entre instituciones culturales y hospitalarias, con el objetivo de acercar el acceso a la cultura, y especialmente al arte contemporáneo, a todas aquellas personas que están esporádicamente o en</p>

		<p>residencia en los hospitales.</p> <p>En el marco de este nuevo proyecto educativo se han programado dos talleres con el artista Francesc Ruiz en la Unidad Educativa Hospitalaria y en la URPI (Unidad de Hospitalización de Referencia en Psiquiatría Infantil) del Hospital de Santa María de Lleida, y otro con el artista Javier Peñafiel en el aula Hospitalaria Dr. Antoni Cambrodi del Hospital Universitario Arnau de Vilanova de Lleida.</p> <p>Programa de arte contemporáneo y discapacidad auditiva: El Centre de arte la Panera dispone de un nuevo servicio de visitas guiadas para personas sordas o con pérdida auditiva. Los usuarios con discapacidad auditiva pueden visitar la exposición a través de una visita guiada que será traducida a lenguaje de signos por un intérprete. También podrán participar en cualquier actividad que proponga el Centre de arte la Panera, como jornadas, seminarios o conferencias. Este es un nuevo paso para eliminar barreras, con el fin de que todos podamos disfrutar del arte contemporáneo”</p>
	Mediador/educador	Educadores especializados en personas con discapacidades físicas y mentales
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 75. Ficha de datos OEPE relativa al programa educativo del Centro de Arte La Panera.

La programación educativa del Centro de Arte La Panera se diseña desde el Servicio Educativo del Centro. Defienden que el arte contemporáneo ayuda a tener una visión crítica del presente, por lo que es una herramienta educativa que permite reforzar los programas escolares, contribuyendo a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos. Los contenidos de las actividades se vinculan con las artes visuales y con aspectos relacionados con la cultura contemporánea como la literatura, el cine, la arquitectura, la ciencia y la robótica, entre otros. Tienen un programa de educación especial, con la ayuda de educadores especializados en discapacidades físicas y mentales. Se destina exclusivamente a los centros de educación especial, centros ocupacionales y residencias de la ciudad y alrededores. Cuentan también con un programa de integración sociocultural, utilizando el arte y la cultura como herramienta de comunicación y comprensión del mundo que nos rodea.

Otro de sus programas es Arte contemporáneo en el hospital, con el que pretenden establecer una red de investigación y de trabajo entre instituciones culturales y hospitalarias, con el objetivo de abrir el acceso a la cultura a todas aquellas personas que están en los hospitales.

Por último, describen el programa de arte contemporáneo y discapacidad auditiva. Se trata de un servicio de visitas guiadas para personas sordas o con pérdida auditiva. De este modo pueden visitar la exposición a través de una visita traducida en lenguaje de signos por un intérprete. También pueden participar en otras actividades como jornadas, seminarios o conferencias. Lo describen como un paso nuevo para eliminar barreras, con el fin de que todos puedan disfrutar del arte contemporáneo.

En definitiva, los ejes claves que definen el programa se sintetizan en los siguientes:

1. Uso del arte contemporáneo como herramienta educativa con todos los tipos de público.
2. Programas educativos específicos para distintas capacidades.
3. Educadores con formación específica en capacidades diferentes.
4. Programa educativo integrado por diversos proyectos específicos.

7.1.8 Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

El programa Expressart se enmarca dentro de las actuaciones educativas del MACBA, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, programa que forma parte de la muestra de estudio que abordamos. A continuación recogemos los datos sistematizados en la ficha de inventario OEPE, información que ha sido recuperada de la página web del museo.

The screenshot shows a web interface for editing a record. On the left, there are navigation menus for 'Edición', 'Búsquedas/Consultas', and 'Gestión'. The main content area is titled 'PROYECTO Nº 1347' and 'Expressart, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona'. Below this, the 'LOCALIZACIÓN' section contains the following data:

- Entidad responsable: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona
- País: España
- Comunidad autónoma: Cataluña
- Provincia: Barcelona
- Localidad: Barcelona
- Dirección postal: Plaça dels Àngels, 1 08001 Barcelona
- Teléfonos contacto: 93 412 14 13

The 'Personas responsables' section includes a table with the following information:

Nombre	Email
Teresa Cardé Responsable de Educación	educacio@macba.cat

Other fields include Email: educacio@macba.cat, Dirección Web: <http://www.macba.cat/es/educacion-especial>, Investigador: Sofía Marín Cepeda, and Otros: (empty).

Imagen 19. Captura de pantalla de parte de la ficha de datos OEPE del programa Expressart.

Ficha OEPE	Título del proyecto	Expressart, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona
Localización	Entidad responsable	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona
	País	España
	Comunidad autónoma	Cataluña
	Provincia	Barcelona
	Localidad	Barcelona
	Dirección postal	Plaza de los Ángeles, 1 08001
	Teléfonos contacto	93 412 14 13
	Email	educacio@macba.cat
	Dirección web	www.macba.cat/es/educacion-especial
Otros		
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados	No se relacionan proyectos
Descripción	Categoría de proyecto	Patrimonio cultural
	Adaptación a discapacitados	Sí
	Tipo de proyecto	Programa educativo
	Tags descriptores	Accesible, discapacidad, patrimonio, museos, todos, diversidad, arte contemporáneo
	Breve descripción	"El proyecto Expressart. Museo portátil está concebido para desarrollarse también en contextos inclusivos. Es un recurso pensado para todos y adaptable a alumnos con discapacidades. Es respetuoso con la diversidad y, por tanto, no excluye a ningún tipo de alumno. Por otro lado, el equipo de educadores del Museo tiene la formación necesaria para llevar a cabo visitas atendiendo a la diversidad de los distintos públicos."
	Público al que se dirige	Diversidad de públicos
	Tiempo de duración	Anual
	Lugar de ejecución	Museo de Arte contemporáneo de Barcelona
	Estrategias de enseñanza aprendizaje	"El proyecto Expressart también está concebido para desarrollarse en contextos inclusivos; es un recurso pensado para todos y su uso es adaptable a alumnos con discapacidades. Expressart. Museo portátil es un proyecto creado por Marta Berrocal para el MACBA"
	Recursos empleados	Para poder disponer de la caja, hay que solicitarla directamente a vuestro Servicio Educativo / Centro de Recursos Pedagógicos. (Préstamo gratuito. Disponible en catalán y en castellano).
Temporalización	Duración: el tiempo adecuado de trabajo en la escuela con la caja es de un mes aproximadamente.	
Anexo documental	Documentos	No se anexan documentos

Tabla 76. Ficha de datos OEPE relativa al proyecto Expressart.

El programa educativo del MACBA se describe como un programa abierto a todos los públicos, pensado para todos, para desarrollarse también en contextos inclusivos. Es respetuoso con la diversidad, sin excluir ningún tipo de alumnos. El equipo de educadores del museo tienen la formación necesaria para llevar a cabo visitas que atiendan a la diversidad de los distintos públicos. Destacan el proyecto

Expressart, definido como un museo portátil, un recurso en formato caja que se solicita al museo como recurso pedagógico y que la escuela puede disponer durante un mes, aproximadamente.

Se trata de un programa educativo que se dirige a abrir el museo a todo tipo de destinatarios. Su programación educativa y sus visitas guiadas accesibles se dirigen a personas con diversas capacidades, a través de un equipo de educadores con la formación necesaria para atender a la diversidad y trabajar desde una perspectiva inclusiva.

7.2 Análisis de datos: instrumentos II, III y IV

Una vez recogidos y estudiados los datos de las fichas de inventario OEPE, abordando la textualidad de los textos como un indicador clave de las percepciones reflejadas por las instituciones culturales que configuran la muestra de estudio, abordamos los instrumentos aplicados que permiten ampliar, consolidar y profundizar en el conocimiento de los programas de la muestra.

Estos instrumentos, como hemos visto, son: el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. En el análisis de documentos, abordamos toda aquella documentación de carácter público facilitada por las instituciones, así como aquellos documentos y presentaciones compartidas a través de la red. Se trata de memorias anuales, proyectos, recursos didácticos, noticias de prensa, documentación que amplía e ilustra los programas estudiados. Recogemos en la tabla siguiente la relación de los documentos analizados, una breve descripción y la asignación de códigos para su correcto análisis:

Programa	Documentación recogida	Breve descripción	Código de documento
Red de Museos de Lugo	1. Memoria anual 2012.	Documento interactivo que recoge el balance anual de sus actividades.	P1/1
	2. Memoria de prácticas, Maremagnum de Culturas.	Memoria de prácticas.	P1/2
	3. Memoria de prácticas, Espresa-arte.	Memoria de prácticas.	P1/3
	4. Memoria de prácticas, Tratando e retratando.	Memoria de prácticas.	P1/4
	5. Memoria de prácticas, un patio de dudas.	Memoria de prácticas, taller de ética e interculturalidad.	P1/5
	6. Revista ICOM España, Museo e Inclusión Social, nº2.	Revista periódica.	P1/6

Arte para Todos, Museo Patio Herreriano	1. Artículo.	Artículo de revista que resume el proyecto educativo.	P2/1
	2. Artículo.	Artículo de revista que desarrolla el proyecto educativo.	P2/2
Concejalía de accesibilidad de Ávila	1. Información publicada en la web de la Concejalía, en el apartado de Accesibilidad.	Enlace: www.avila.es/articulos/accesibilidad/item/423-principios-rectores-y-%C3%B3rganos-de-coordinaci%C3%B3n-y-participaci%C3%B3n	P3/1
El Prado para Todos, Museo del Prado	1. Información recogida en la página web del museo, apartado de actividades accesibles.	Enlace: www.museodelprado.es/educacion/programas-especiales/	P4/1
	2. Artículo publicado en el I Congreso Internacional de educación y patrimonio.	Artículo El Prado para todos: Accesibilidad cognitiva en el Museo Nacional del Prado.	P4/2
Programa educativo del Museo Thyssen	1. Publicación digital interactiva "Museo, arte y educación social".	Enlace: http://pdigital.museothyssen.org/index.html?revista=82482970&pagina=6456	P5/1
Programa educativo del Museo Reina Sofía	1. Memoria de actividades última (2012).	Documento pdf donde se recogen todas las actividades desarrolladas en el museo en el año 2012.	P6/1
	2. Información recogida en la web del museo, apartado de educación.	Enlace: www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion	P6/2
	3. Revista ICOM España, Museo e Inclusión Social, nº2.	Revista periódica.	P6/3
Centro de Arte la Panera	1. Proyectos de participación.	Documento donde se recoge un listado de los proyectos realizados con colectivos diferentes.	P7/1
	2. Publicación Arte contemporáneo y educación especial.	Libro impreso.	P7/2
	3. Revista ICOM España, Museo e Inclusión Social, nº2.	Revista periódica.	P7/3
	3. Cuatro dossiers, uno de cada exposición.	Dossiers que recogen las exposiciones realizadas y las actividades vinculadas a la exposición (consultable online), en catalán. Enlaces: http://issuu.com/paneranotebook/docs/paneranotebook1 http://issuu.com/paneranotebook/docs/paneranotebook2 http://issuu.com/paneranotebook/docs/paneranotebook3 http://issuu.com/paneranotebook/docs/paneranotebook4	P7/4

Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona	1. Proyecto Expressart, guía para el profesorado.	Documento pdf.	P8/1
	2. Web, espacio dedicado a educación especial.	Enlace: www.macba.cat/es/educacion-especial (proyecto Expressart).	P8/2

Tabla 77. Relación de documentos localizados para la muestra.

En nuestra investigación, como hemos visto en el capítulo 6 dedicado a la descripción de los instrumentos, definimos un cuestionario que cumple con los criterios y objetivos de nuestro estudio, optimizando la recogida de información. Su aplicación directa sobre la muestra nos proporciona información relevante para su posterior análisis y estudio. Dado su carácter anónimo, abordamos a continuación el análisis de la información recogida sobre la muestra, eliminando todo dato susceptible de identificar el programa.

Para el análisis de los datos recogidos seguimos la codificación descrita al principio del capítulo y aplicamos el programa Nvivo10, lo que permite recuperar texto y examinarlo de forma estructurada, así como establecer relaciones entre los códigos y, posteriormente, comparaciones caso por caso. La codificación resultante tras ser transferida a Nvivo10, ofrece los resultados que recogemos y analizamos en las tablas a continuación.

The screenshot shows the Nvivo10 software interface. On the left, there is a 'Nodes' panel with a tree view containing categories like 'Métodos', 'Procesos', and 'Matrices de nodos'. The main area displays a table of nodes with columns for 'Nombre', 'Referencias', 'Creado el', 'Creado por', 'Modificado el', and 'Modificado por'. The table lists various nodes such as 'C', 'D', 'E', 'F', 'G', 'H', 'I', 'J', 'K', 'L', 'M', 'N', 'O', 'P', 'Q', 'R', 'S', 'T', 'U', 'V', 'W', 'X', 'Y', 'Z', 'AA', 'AB', 'AC', 'AD', 'AE', 'AF', 'AG', 'AH', 'AI', 'AJ', 'AK', 'AL', 'AM', 'AN', 'AO', 'AP', 'AQ', 'AR', 'AS', 'AT', 'AU', 'AV', 'AW', 'AX', 'AY', 'AZ', 'BA', 'BB', 'BC', 'BD', 'BE', 'BF', 'BG', 'BH', 'BI', 'BJ', 'BK', 'BL', 'BM', 'BN', 'BO', 'BP', 'BQ', 'BR', 'BS', 'BT', 'BU', 'BV', 'BW', 'BX', 'BY', 'BZ', 'CA', 'CB', 'CC', 'CD', 'CE', 'CF', 'CG', 'CH', 'CI', 'CJ', 'CK', 'CL', 'CM', 'CN', 'CO', 'CP', 'CQ', 'CR', 'CS', 'CT', 'CU', 'CV', 'CW', 'CX', 'CY', 'CZ', 'DA', 'DB', 'DC', 'DD', 'DE', 'DF', 'DG', 'DH', 'DI', 'DJ', 'DK', 'DL', 'DM', 'DN', 'DO', 'DP', 'DQ', 'DR', 'DS', 'DT', 'DU', 'DV', 'DW', 'DX', 'DY', 'DZ', 'EA', 'EB', 'EC', 'ED', 'EE', 'EF', 'EG', 'EH', 'EI', 'EJ', 'EK', 'EL', 'EM', 'EN', 'EO', 'EP', 'EQ', 'ER', 'ES', 'ET', 'EU', 'EV', 'EW', 'EX', 'EY', 'EZ', 'FA', 'FB', 'FC', 'FD', 'FE', 'FF', 'FG', 'FH', 'FI', 'FJ', 'FK', 'FL', 'FM', 'FN', 'FO', 'FP', 'FQ', 'FR', 'FS', 'FT', 'FU', 'FV', 'FW', 'FX', 'FY', 'FZ', 'GA', 'GB', 'GC', 'GD', 'GE', 'GF', 'GG', 'GH', 'GI', 'GJ', 'GK', 'GL', 'GM', 'GN', 'GO', 'GP', 'GQ', 'GR', 'GS', 'GT', 'GU', 'GV', 'GW', 'GX', 'GY', 'GZ', 'HA', 'HB', 'HC', 'HD', 'HE', 'HF', 'HG', 'HH', 'HI', 'HJ', 'HK', 'HL', 'HM', 'HN', 'HO', 'HP', 'HQ', 'HR', 'HS', 'HT', 'HU', 'HV', 'HW', 'HX', 'HY', 'HZ', 'IA', 'IB', 'IC', 'ID', 'IE', 'IF', 'IG', 'IH', 'II', 'IJ', 'IK', 'IL', 'IM', 'IN', 'IO', 'IP', 'IQ', 'IR', 'IS', 'IT', 'IU', 'IV', 'IW', 'IX', 'IY', 'IZ', 'JA', 'JB', 'JC', 'JD', 'JE', 'JF', 'JG', 'JH', 'JI', 'JJ', 'JK', 'JL', 'JM', 'JN', 'JO', 'JP', 'JQ', 'JR', 'JS', 'JT', 'JU', 'JV', 'JW', 'JX', 'JY', 'JZ', 'KA', 'KB', 'KC', 'KD', 'KE', 'KF', 'KG', 'KH', 'KI', 'KJ', 'KK', 'KL', 'KM', 'KN', 'KO', 'KP', 'KQ', 'KR', 'KS', 'KT', 'KU', 'KV', 'KW', 'KX', 'KY', 'KZ', 'LA', 'LB', 'LC', 'LD', 'LE', 'LF', 'LG', 'LH', 'LI', 'LJ', 'LK', 'LL', 'LM', 'LN', 'LO', 'LP', 'LQ', 'LR', 'LS', 'LT', 'LU', 'LV', 'LW', 'LX', 'LY', 'LZ', 'MA', 'MB', 'MC', 'MD', 'ME', 'MF', 'MG', 'MH', 'MI', 'MJ', 'MK', 'ML', 'MN', 'MO', 'MP', 'MQ', 'MR', 'MS', 'MT', 'MU', 'MV', 'MW', 'MX', 'MY', 'MZ', 'NA', 'NB', 'NC', 'ND', 'NE', 'NF', 'NG', 'NH', 'NI', 'NJ', 'NK', 'NL', 'NM', 'NN', 'NO', 'NP', 'NQ', 'NR', 'NS', 'NT', 'NU', 'NV', 'NW', 'NX', 'NY', 'NZ', 'OA', 'OB', 'OC', 'OD', 'OE', 'OF', 'OG', 'OH', 'OI', 'OJ', 'OK', 'OL', 'OM', 'ON', 'OO', 'OP', 'OQ', 'OR', 'OS', 'OT', 'OU', 'OV', 'OW', 'OX', 'OY', 'OZ', 'PA', 'PB', 'PC', 'PD', 'PE', 'PF', 'PG', 'PH', 'PI', 'PJ', 'PK', 'PL', 'PM', 'PN', 'PO', 'PP', 'PQ', 'PR', 'PS', 'PT', 'PU', 'PV', 'PW', 'PX', 'PY', 'PZ', 'QA', 'QB', 'QC', 'QD', 'QE', 'QF', 'QG', 'QH', 'QI', 'QJ', 'QK', 'QL', 'QM', 'QN', 'QO', 'QP', 'QQ', 'QR', 'QS', 'QT', 'QU', 'QV', 'QW', 'QX', 'QY', 'QZ', 'RA', 'RB', 'RC', 'RD', 'RE', 'RF', 'RG', 'RH', 'RI', 'RJ', 'RK', 'RL', 'RM', 'RN', 'RO', 'RP', 'RQ', 'RR', 'RS', 'RT', 'RU', 'RV', 'RW', 'RX', 'RY', 'RZ', 'SA', 'SB', 'SC', 'SD', 'SE', 'SF', 'SG', 'SH', 'SI', 'SJ', 'SK', 'SL', 'SM', 'SN', 'SO', 'SP', 'SQ', 'SR', 'SS', 'ST', 'SU', 'SV', 'SW', 'SX', 'SY', 'SZ', 'TA', 'TB', 'TC', 'TD', 'TE', 'TF', 'TG', 'TH', 'TI', 'TJ', 'TK', 'TL', 'TM', 'TN', 'TO', 'TP', 'TQ', 'TR', 'TS', 'TT', 'TU', 'TV', 'TW', 'TX', 'TY', 'TZ', 'UA', 'UB', 'UC', 'UD', 'UE', 'UF', 'UG', 'UH', 'UI', 'UJ', 'UK', 'UL', 'UM', 'UN', 'UO', 'UP', 'UQ', 'UR', 'US', 'UT', 'UU', 'UV', 'UW', 'UX', 'UY', 'UZ', 'VA', 'VB', 'VC', 'VD', 'VE', 'VF', 'VG', 'VH', 'VI', 'VJ', 'VK', 'VL', 'VM', 'VN', 'VO', 'VP', 'VQ', 'VR', 'VS', 'VT', 'VU', 'VV', 'VW', 'VX', 'VY', 'VZ', 'WA', 'WB', 'WC', 'WD', 'WE', 'WF', 'WG', 'WH', 'WI', 'WJ', 'WK', 'WL', 'WM', 'WN', 'WO', 'WP', 'WQ', 'WR', 'WS', 'WT', 'WU', 'WV', 'WW', 'WX', 'WY', 'WZ', 'XA', 'XB', 'XC', 'XD', 'XE', 'XF', 'XG', 'XH', 'XI', 'XJ', 'XK', 'XL', 'XM', 'XN', 'XO', 'XP', 'XQ', 'XR', 'XS', 'XT', 'XU', 'XV', 'XW', 'XZ', 'YA', 'YB', 'YC', 'YD', 'YE', 'YF', 'YG', 'YH', 'YI', 'YJ', 'YK', 'YL', 'YM', 'YN', 'YO', 'YP', 'YQ', 'YR', 'YS', 'YT', 'YU', 'YV', 'YW', 'YZ', 'ZA', 'ZB', 'ZC', 'ZD', 'ZE', 'ZF', 'ZG', 'ZH', 'ZI', 'ZJ', 'ZK', 'ZL', 'ZM', 'ZN', 'ZO', 'ZP', 'ZQ', 'ZR', 'ZS', 'ZT', 'ZU', 'ZV', 'ZW', 'ZX', 'ZY', 'ZZ'.

Imagen 20. Captura de pantalla de la documentación incorporada al programa Nvivo10.

Mostramos, a continuación, el análisis comentado, que organizamos por programas de la muestra en función de la codificación aplicada a través del programa de análisis cualitativo Nvivo10, siguiendo la codificación especificada en la tabla 67, de codificación de la información.

Para ello, omitimos toda referencia explícita a la relación entre el código del programa, que nos ayuda a organizar el análisis, y el nombre explícito tanto del programa analizado como de la institución que lo desarrolla, de modo que sea factible un análisis de datos sin comprometer la privacidad de la información obtenida. Por este motivo, la información recogida a continuación se organiza en referencia a los códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8, cada uno asignado a un programa de la muestra de estudio.

Recogemos, en las tablas siguientes, la información recogida a través de los 4 instrumentos de investigación para cada caso de la muestra, especificando la localización de los datos, elaborando el análisis interpretativo y definiendo los parámetros o principios clave para cada caso.

7.2.1 Programa P1.

P1	Sub-código	Localización de los datos				Análisis interpretativo	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F			√		Es el departamento de didáctica el que se encarga de las actividades didácticas, no obstante, todos los departamentos de la institución están relacionados con su labor. Además, consideran que deberían formarse en accesibilidad y comunicación no sólo el personal de didáctica sino todo el personal de la institución.	Sensibilizar a todo el personal de la institución. Colaboración interdepartamental. Implicación de toda la institución con la educación.
	I	√		√		Tienen un programa estable de actividades didácticas. Disponen de un departamento específico de capacidades diferentes y accesibilidad. Además incorporan ayudas humanas y técnicas para poder abordar cualquier actividad. Desde la dirección cuentan con personal sensibilizado hacia la accesibilidad y la inclusión en la institución.	Departamento específico de capacidades diferentes y accesibilidad. Personal directivo sensibilizado. Ayudas humanas y técnicas.
DYL	Des	√		√		Dirigen sus actividades a todos los públicos: escolares, mayores, jóvenes, universitarios, etc.	Tratan de abarcar todos los públicos, ya sea de edades o niveles diferentes.
	Le	√		√		Normalizar, ser accesible, nuevos públicos, capacidades diferentes, accesibilidad, diversidad. "Las piezas no plantean barreras, somos nosotros". Accesibilidad dentro de la plantilla de la institución, barreras interdepartamentales. Consideran que no existe un público mayoritario sino muchos públicos minoritarios, que se diferencian en intereses, gustos y formación. Trabajan con personas. A todos ellos tienen que acercar el patrimonio. La accesibilidad al 100% no existe.	Sensibilización acerca de las barreras cognitivas. Accesibilidad intra-institucional. Considerar a todos dentro de un continuo, todos somos diversos.
PD	Cad	√		√		Falta colaboración entre las instituciones culturales y la universidad. Falta formación de todo el personal en comunicación accesible. La universidad debe colaborar para evaluar los programas y conocer puntos fuertes y débiles. Falta experiencia.	Falta colaboración entre instituciones culturales y universidad. Más formación de todo el personal de la institución en comunicación accesible.

					<p>Es necesario generar redes (universidad e instituciones culturales) para que pueda revertir ese esfuerzo en el bien de la diversidad.</p> <p>Hace falta formación complementaria desde la universidad. El reto es extender los efectos de la acción cultural al mayor número de públicos sin disminuir la calidad.</p> <p>Hay que trabajar más en los colegios y denunciar los casos en que no se cumple la accesibilidad. Hay que trabajar la accesibilidad interna, eliminar las barreras dentro de los departamentos, sensibilizar en generosidad y empatía.</p>	<p>Generar redes instituciones culturales- universidad.</p> <p>Formación complementaria.</p> <p>Denunciar cuando no se cumple la accesibilidad.</p> <p>Eliminar barreras internas.</p> <p>Sensibilizar en generosidad y empatía.</p>	
	Cod			√	<p>Las personas hablamos lenguajes distintos, los museos e instituciones culturales no pueden ser monoliguistas.</p> <p>Siempre se generan nuevas barreras. Lo importante es que las personas tomen conciencia de la importancia de la ética, los conocimientos técnicos y la empatía.</p> <p>Hay que trabajar y coger mucha experiencia para ser accesibles.</p>	<p>La importancia de sensibilizar a todos hacia las capacidades diferentes.</p> <p>La importancia del trabajo para mejorar.</p> <p>Accesibilidad dentro de la plantilla.</p> <p>Formación del personal en museografía accesible y comunicación.</p>	
	PF	Ca	√		√	√	<p>Usan las redes sociales para aproximarse a los usuarios. Utilizan las tecnologías para dialogar y acercar la institución, usan todas las herramientas que pueden.</p> <p>Buscan unificar criterios entre instituciones, unificar objetivos, incentivar la colaboración, optimizar los recursos, mejorar la comunicación. Dialogan con las distintas realidades, se reinventan continuamente.</p> <p>Defienden una estructura de gestión autónoma, profesional y participativa. Consideran que tienen la institución cultural más accesible de su comunidad autónoma porque su equipo humano es el más generoso.</p>
	Co			√		<p>“La experiencia es la clave, trabajar mucho, mucho trabajo de base para saber en qué se acierta y en qué no”.</p>	<p>Aprendizaje basado en la experiencia.</p> <p>Importancia del trabajo y la experiencia.</p>

PQ	M			√	√	Documentan cada proyecto que realizan. Elaboran memorias didácticas de cada experiencia.	Se apoyan en: <ul style="list-style-type: none"> - Definición de museo de ICOM. - Documentación de cada proyecto.
						Cumplen con la definición de museo que da el ICOM.	
						Comprenden la accesibilidad como factor común (no algo excepcional) en la planificación de cualquier acción social y cultural.	
	L			√		Son defensores de las 4 categorías de aprendizaje de la UNESCO: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a conocer.	Los 4 pilares de la educación de UNESCO: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.
QSH	D	√		√	√	Su programación educativa es anual. Evalúan en base a la valoración de los participantes a través de encuestas, observando las actividades, y a través de las encuestas a los profesionales del sector que acude.	Evaluación implicando a todos los agentes que participan. Valorar el grado de satisfacción y cumplimiento de objetivos.
						Valoran el nivel de satisfacción y cumplimiento de objetivos. Se preguntan qué suponen en la vida de los usuarios.	
						Algunos de los programas clave que han aplicado: programa de eliminación de barreras arquitectónicas, eliminación de barreras de comunicación, programa de actividades inclusivas cronológicas, programa formación para el personal, programa de dotación de personal, programa de actividades para la inclusión social, etc.	
	O	√		√		Buscan cumplir la ley. Las instituciones culturales públicas tienen que cumplir con su función.	Los objetivos son: <ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de las leyes relativas a las instituciones culturales. - Normalizar como objetivo. - Accesibilidad e inclusión como claves de la institución. - Acercar el patrimonio a todos.
					Capacidades diferentes y accesibilidad son los parámetros en los que centran su actividad.		
					Buscan normalizar la vida de las personas para que se sientan parte de la sociedad.		
					Sus objetivos son crear: <ul style="list-style-type: none"> - Un centro cultural didáctico (instrumento para el aprendizaje). - Un centro adaptado (accesible en discurso y montaje) 		

						<p>expositivo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un centro social (en diálogo con su entorno). - Un centro interactivo y dinámico (en permanente construcción). - Un centro del futuro (vivo, humano). 	
--	--	--	--	--	--	---	--

Tabla 78. Aplicación de instrumentos en el programa P1.

Disponen de un departamento dedicado a la educación y trabajan a través de un programa estable de actividades didácticas. El departamento de didáctica y la gerencia se encargan de diseñar y aplicar las actividades educativas. Todos los departamentos de la institución tienen algo que ver con la didáctica. Se dirigen a todos los públicos, a toda la comunidad. Ofrecen actividades escolares, extraescolares, para niños a partir de 2 años, mayores y para todo tipo de comunidades, universitarios, programas de investigación, jóvenes, cursos de arte para mayores, etc. Tratan de llegar a todos. Además tienen un departamento específico de capacidades diferentes y accesibilidad, por lo que cuentan con ayudas humanas y técnicas para que cualquier actividad pueda ser hecha, sin exclusión. Desde el departamento se gestiona toda la programación y se fomentan valores como: trabajo en red, austeridad, participación ciudadana, diversidad cultural, igualdad de género, participación activa, accesibilidad, sostenibilidad, innovación, sensibilización, conexión museo y sociedad, desinstitucionalización y responsabilidad social.

Consideran que la institución puede colaborar en la inclusión social y la accesibilidad normalizando la vida de las personas, la normalidad entendida como acercar el patrimonio a las personas para que se sientan parte de la sociedad. La inclusión y la accesibilidad educativa son necesarias, creen necesario denunciar los casos en que esto no se cumple en establecimientos públicos, porque tienen que cumplir la ley. En los colegios también se debe trabajar más.

Comprenden la inclusión no como el acceso físico, sino como la oferta de las ayudas y adaptaciones necesarias para ser accesibles. Estiman que la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa nunca se va a cumplir. La accesibilidad al 100% no existe, siempre habrá alguna barrera. Lo importante es tener en cuenta tres cuestiones clave: la ética, los conocimientos técnicos, y la empatía. Hay que trabajar la accesibilidad dentro de la plantilla, la accesibilidad por dentro, las propias barreras dentro de los departamentos. Hay que sensibilizar en la generosidad y la empatía. El concepto accesibilidad no es exclusivo de la comunidad de personas con capacidades diferentes, sino que atienden las necesidades de cualquier colectivo.

Con sus actividades persiguen cumplir la ley. Toda institución cultural tiene que cumplir su función. Por ello, someten sus actividades a evaluación a través de observación, encuestando a los participantes en las actividades, estudiando los cuestionarios con los educadores del sector y los profesionales que acuden con sus grupos. Valoran el nivel de satisfacción y de cumplimiento de objetivos. El profesional, o la familia participante tienen mucho que decir.

Consideran que algunas de sus actividades tienen éxito, otras no. Hay aún cosas por hacer y mucho trabajo de base, para eso el personal implicado tiene que formarse en diversos aspectos, como museografía accesible y barreras de comunicación. Las piezas de arte no plantean barreras, somos nosotros. Hay que trabajar y sobre todo aprender a través de la experiencia para que los museos sean accesibles. Difunden sus actividades en un blog de didáctica y en las redes sociales, éstas son una herramienta clave para acercarse a los usuarios, lo usan para dialogar y acercar a los públicos.

Para mejorar la inclusión de todos los públicos destacan la necesidad de colaboración entre museos, instituciones culturales y universidad, y que todo ello pueda revertir en el bien de la diversidad. Generar redes entre todos y relaciones interinstitucionales es fundamental porque desde las instituciones dedicadas al patrimonio no se dispone de las herramientas ni el tiempo para investigar. Es necesario que el personal se forme, falta formación complementaria que debe proporcionarse desde las universidades.

Disponen de mucha documentación de cada proyecto, publican su memoria anual en la red. Han generado unas comunidades abiertas, participativas y dialogantes. “Cuando todo nuestro público se sienta escuchado podremos afirmar que trabajamos en una institución accesible”. Cuentan con un equipo de trabajo interdisciplinar en el que todos sus miembros colaboran.

Los parámetros o principios detectados a partir de la recogida de datos a través de los 4 instrumentos de investigación, y como resultado del estudio y comparación de los datos vertidos en ellos, son los que recogemos a continuación:

- La sensibilización hacia las capacidades diferentes como clave en la institución.
- El trabajo por la inclusión a través de la colaboración interdepartamental.
- Implicación de toda la institución con la educación.
- Disponer de un departamento específico de capacidades diferentes y accesibilidad, con personal con formación específica.
- Contar con las ayudas humanas y técnicas necesarias: uso de las TICs.
- Apertura de la institución a todos los públicos.
- Sensibilización hacia la diversidad como un continuo en el que todos estamos incluidos.
- Afrontar la accesibilidad y la inclusión como eje rector de la institución.
- Colaboración con otras instituciones y universidades, trabajo en red.

- Invertir en formación e investigación.
- Unificar criterios, objetivos, colaboración y comunicación entre instituciones.
- Planificar la evaluación implicando a todos los agentes que participan en el proceso educativo.

Retomamos los códigos empleados en la codificación de los datos para describir los indicadores principales en cada uno de los apartados que comprenden:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	La formación en accesibilidad y comunicación de todo el personal de la institución es clave.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	El programa educativo se diseña desde el departamento de educación. Además cuentan con un departamento específico dedicado a la accesibilidad y las capacidades diferentes.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Todos los públicos.
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Uso de un lenguaje actualizado y positivo en torno a la diversidad.
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Falta colaboración entre instituciones culturales y universidad. Falta formación en accesibilidad y sensibilización.
PD/Cod	Consecuencias de los puntos débiles.	Generación de nuevas barreras, las psicológicas. Necesidad de mejorar y tomar conciencia.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Uso de las tecnologías para aproximarse a los usuarios. Unidad de criterios, objetivos. Comunicación y colaboración entre instituciones. La clave del éxito está en la sensibilización de todo el personal de la institución.
PF/Co	Consecuencias de los puntos fuertes.	Aprendizaje continuo en base a la experiencia.
PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Criterios definidos por el ICOM.
PQ/L	Leyes/normativas en que se apoya.	Normativa UNESCO.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Evaluación contemplando a todos los agentes implicados.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Cumplimiento de las leyes de inclusión y accesibilidad. Ser plenamente accesibles.

Tabla 79. Indicadores destacados en la codificación del programa P1.

7.2.2 Programa P2.

P2	Sub-código	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F		√		√	<p>Una de las principales características del proyecto es la colaboración de diferentes profesionales procedentes de la educación artística en museos, arteterapia y la formación de personas con discapacidad intelectual, lo cual ha permitido crear un equipo educativo interdisciplinar que trata de dar respuesta a las demandas y problemáticas de personas, que por su discapacidad, se encuentran en riesgo de exclusión social.</p> <p>Consideran que este aspecto ha sido muy positivo y fructífero a la hora de realizar el proyecto ya que está resultado ser mucho más enriquecedor y ambicioso de lo que se planteaba en las expectativas iniciales. Cada miembro ha aportado conocimientos al grupo y a su vez ha tomado nuevos aprendizajes de los compañeros que servirán de ayuda en sus experiencias futuras.</p> <p>El carácter multidisciplinar del equipo dota al proyecto de un mayor enriquecimiento aportando diversos puntos de vista, opiniones y experiencias, y posibilita aunar la educación artística y social.</p> <p>Los profesionales que se encargan de diseñar las actividades educativas tienen formación en Historia del Arte.</p>	<p>Equipo educativo interdisciplinar y multidisciplinar.</p> <p>Dar respuestas a las demandas y problemáticas.</p> <p>Aunar educación artística y social.</p>
	I		√	√	√	<p>Se trata de una institución pública, donde cuentan con un departamento dedicado a la educación. Anualmente reciben 10000 personas. La accesibilidad y la inclusión se definen como un punto de interés actual.</p> <p>Tienen un programa estable de actividades didácticas, proyecto educativo escolar y proyectos de colaboración. El que más repercusión está teniendo es el trabajo con personas con necesidades especiales. Los recursos materiales, pero sobre todo humanos, son uno de los límites.</p> <p>Tienen un programa estable de actividades didácticas. Colaboran con otras instituciones como centros ocupacionales y universidades.</p>	<p>Colaboración con otras instituciones.</p> <p>Proyectos específicos.</p>

					El centro apuesta cada vez más por proyectos concretos que puedan atender a las características e intereses de colectivos específicos, que doten a estos programas de una mayor continuidad en el tiempo, por lo que las acciones pueden ir adaptándose a las necesidades, tanto del colectivo como del propio proyecto.	
DYL	Des	√		√	<p>Consideran que sus actividades, dependiendo del proyecto, se abren a todo tipo de públicos. Tienen actividades para todo tipo de públicos: infantil, escolar, juvenil, familiar, adultos, tercera edad, personas con capacidades diferentes, etc.</p> <p>Este proyecto se ha dirigido a personas con discapacidad intelectual, pero realizan proyectos específicos con Trastorno del Espectro Autista y Salud Mental. Cada proyecto se adecua a los intereses y características del colectivo.</p> <p>Hablan de personas, de sujetos que tienen unas características específicas, así como de unos determinados intereses y problemáticas. Es por esto que no se puede realizar una educación igual para todos, sino más bien, se deben diseñar estrategias educativas que permitan atender a las necesidades propias de cada colectivo.</p>	<p>Se abren a todo tipo de públicos adaptándose a sus necesidades a través de proyectos específicos.</p> <p>“No podemos realizar una educación igual para todos, sino más bien, debemos diseñar estrategias educativas que permitan atender a las necesidades propias de cada colectivo”.</p> <p>Hacen hincapié en las necesidades y problemáticas.</p>
		√	√	√	<p>Al referirse a la diversidad se localizan los términos que recogemos a continuación: diversidad funcional, salud mental, autismo, adultos, familias, jóvenes, adolescentes, desarrollo personal, personas con necesidades especiales, problemática de las personas, conflicto, discapacidad intelectual, capacidades diversas, déficits, incapacidad, personas con capacidades diferentes, inclusión social, vulnerabilidad y exclusión social.</p> <p>Hablar de educación, es hablar de personas, de sujetos que tienen unas características específicas, así como de unos determinados intereses y problemáticas.</p>	<p>Convivencia de términos que inciden en las deficiencias y conceptos positivos de la diferencia: problemáticas, conflictos, discapacidad, déficits, incapacidad, inclusión, colectivos específicos, dificultades, discapacidad, riesgo de exclusión social.</p> <p>Referencia a la inclusión como inclusión social.</p>
PD	Cad	√	√		<p>Consideran que para mejorar es necesario dotar de mayores recursos a estos proyectos, tanto humanos como materiales. Por lo tanto, puede mejorarse con equipos humanos multidisciplinares y mejorando los recursos de los proyectos.</p>	<p>Más recursos humanos y materiales.</p> <p>Equipos multidisciplinares.</p>

	Cod			√		<p>La plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa puede lograrse favoreciendo la creación de programas específicos que atiendan a las necesidades de los colectivos. Es contraproducente crear un programa en vistas a la cantidad. Otra cosa es la realidad y lo que tienen que hacer, poder tener recursos materiales y humanos para poder atender de forma personalizada a cualquier demandante de colaboración.</p>	<p>Consideran que la plena inclusión puede lograrse a través de programas específicos que atiendan a las necesidades.</p> <p>Colaboración institucional.</p>
PF	Ca		√	√		<p>Como puntos fuertes a destacar en sus actividades educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con los responsables de los colectivos. - Reflexión crítica de cada actuación. - Adaptabilidad a las circunstancias del grupo. - La investigación como eje central de cada proyecto. - Confidencialidad. <p>Consideran que sus actividades contemplan la diversidad y tienen éxito porque el centro sale fuera, los proyectos son específicos y derivan unos en los otros, porque en ciertos momentos usan el arte contemporáneo para acercarse a la problemática de las personas, los medios son importantes, se consiguen cosas, pero no transformar la realidad de las personas.</p>	<p>Uso del arte para acercarse a la problemática de estos colectivos.</p>
PQ	J		√	√	√	<p>El programa se justifica en la creencia de que la creación artística contemporánea puede servir para mejorar o paliar algunas de las problemáticas que tienen estos colectivos.</p> <p>Crean que la mayor contribución que puede hacer una institución es la de crear programas reales y coherentes de acción educativa con personas en riesgo de exclusión social. Estos programas deben estar dotados de recursos. La accesibilidad se hará efectiva cuando se creen proyectos específicos que atiendan a las necesidades y características del grupo.</p>	<p>Creencia de que pueden ayudar a mejorar o paliar las problemáticas de estos colectivos.</p> <p>Proyectos específicos.</p> <p>Dar posibilidad de participación.</p> <p>Superar las barreras.</p>

					<p>“Este tipo de actividades son fundamentales, por una razón clave, en ed. artística lo que les permite es que, a través del mundo visual que de otra manera no se podría hacer de este modo, el acceso a nuevas tecnologías de comunicación e información, la mejora de la autoestima, la posibilidad de participación, lo educativo. Esto se podría extender a cualquier segmento de población. Como centro cultural se tiene la obligación de hacer proyectos genéricos, por lo que se hace difícil elaborar proyectos específicos”.</p> <p>Todos tenemos derecho a la educación y a la cultura. Una institución debe trabajar a favor de personas que por su situación personal, social, económica o cognitiva están en una situación de vulnerabilidad y de exclusión social. Para ello debe emplear todos los recursos posibles para crear un plan de acción que favorezca su inclusión.</p>		
	M		√		No siempre siguen modelos referentes. Se han hecho estudios cualitativos de algunas actuaciones.	No se apoyan en referentes.	
QSH	D		√	√	√	<p>Para la definición del proyecto se constituyó un equipo mixto formado por el equipo de la institución y el centro destinatario.</p> <p>Habitualmente, la evaluación general se produce al final de cada proyecto, es decir, una vez al año. No obstante, cada actuación específica se somete a un proceso de reflexión crítica por parte del coordinador de educación para solucionar las posibles problemáticas surgidas durante el proceso. La evaluación general consiste en un escrutinio crítico por parte de todos los agentes con responsabilidad en el proyecto.</p> <p>Apuestan por la realización de actuaciones educativas prolongadas en el tiempo, que se ajusten a las necesidades de este tipo de público, y donde el proceso creativo sea el eje sobre el que pivotan las actividades.</p> <p>El proyecto se ha planificado para ser desarrollado a lo largo de un año de trabajo mediante fases consecutivas. Los medios utilizados en todo momento están directamente relacionados con las prácticas artísticas contemporáneas.</p>	<p>Equipo mixto.</p> <p>Evaluación crítica.</p> <p>Ajuste a las necesidades y demandas.</p> <p>Atender a las características e intereses.</p> <p>Proyectos concretos prolongados en el tiempo.</p> <p>Atender a la diversidad.</p> <p>Proyectos específicos.</p> <p>Equipo educativo interdisciplinar.</p>

					No siempre llevan a cabo una evaluación sistematizada, durante la primera parte de las actividades se hizo una evaluación/revisión de los avances. Se hace una valoración pero no se usa una herramienta determinada, evaluación crítica, elaborada por los educadores y el coordinador. A través también de sesiones previas con los educadores de sus centros de procedencia. Cada caso es específico.	
O		√	√	√	<p>Comprobar cómo la creación artística contemporánea, en sus diferentes vertientes es capaz de favorecer, en personas con discapacidad intelectual, el desarrollo de aspectos tales como la autonomía, la creatividad, la autoestima, la empatía o las relaciones interpersonales.</p> <p>La inclusión, porque están excluidos socialmente, lo que deriva en otro tipo de exclusiones. Están surgiendo multitud de programas específicos pero muchas veces el centro no está adaptado a esas capacidades distintas. Atender a sus necesidades. La autoestima y lo que ello conlleva en su mejora: ser conscientes de sus limitaciones y capacidades.</p> <p>El objetivo principal es favorecer la inclusión social de personas en situación de vulnerabilidad. No obstante, a cada proyecto y según las características del grupo, se asignan unos objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la empatía y la autoestima, como complemento para el bienestar de personas con capacidades diversas. - Regular las conductas para el desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos, por medio del arte contemporáneo. - Comprender el espacio como lugar para el desarrollo de aptitudes artísticas y el fomento de la inclusión social. - Favorecer el desarrollo de actitudes creativas en los participantes. - Respecto a personas con capacidades diversas, creen que la creación artística contemporánea puede servir para mejorar o paliar algunas de las problemáticas que tienen estos colectivos. <p>El proyecto tiene como objetivo favorecer la creatividad, la integración social, la autonomía y la autoestima en personas con discapacidad intelectual, a través de procesos creativos relacionados con la creación artística contemporánea.</p>	<p>Desarrollo de capacidades.</p> <p>Ajustarse a las necesidades.</p> <p>Inclusión social.</p> <p>Ayudar al bienestar.</p> <p>Desarrollar aptitudes artísticas.</p> <p>Fomentar la inclusión social.</p> <p>Mejorar o paliar problemáticas.</p> <p>Integración social.</p> <p>Inclusión social a través de la práctica artística.</p> <p>Atender a la diversidad.</p> <p>Fomentar la creatividad.</p>

						Un trabajo a largo plazo que posibilite la reflexión crítica respecto al papel de las instituciones culturales en nuestra sociedad, centrándose en públicos en riesgo de exclusión. Generar un espacio y un tiempo de expresión y reflexión procesual para los participantes, lo que favorece un marco idóneo para el desarrollo de este programa.	
	X		√		√	Destacan que los resultados de las intervenciones nunca son previsibles debido a que un grupo muy heterogéneo y diverso. Por todo ello, señalan que el trabajo con personas con discapacidad intelectual es una disciplina compleja, en constante análisis e investigación que merece la pena descubrir.	Percepción de complejidad.
						Se revisa y actualiza anualmente.	

Tabla 80. Aplicación de instrumentos en el programa P2.

El programa se enmarca en las actuaciones de una institución de carácter público. Dicha institución cuenta con un departamento dedicado a la educación y con un programa estable de actividades didácticas, dirigido a todo tipo de públicos (infantil, escolar, juvenil, familiar, adultos, tercera edad) en el que contemplan actividades para todos, incluyendo públicos con capacidades diferentes, adecuándose a las necesidades de los destinatarios. Contemplan actuaciones para personas con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista (TEA) y salud mental.

Los profesionales encargados de diseñar las actividades educativas son licenciados en Historia del Arte. Las actividades educativas que llevan a cabo se apoyan sobre un diseño didáctico previo, pero no siempre siguen modelos o referentes teóricos estables. Desconocemos la normativa en que se apoyan sus actuaciones.

Desarrollan su trabajo en colaboración con los responsables del colectivo destinatario, por lo que consideran que cada actuación se adapta a las demandas del grupo. Consideran que el arte contemporáneo se utiliza como una herramienta educativa, cuya finalidad es apoyar las iniciativas del grupo destinatario de la actividad (por ejemplo la autoestima, las relaciones intersubjetivas, la empatía, etc.). No obstante, la duración de cada proyecto es aproximadamente de un año, aunque es prorrogable. Adecúan la temporalización a los objetivos para definir los tiempos de actuación. Consideran que la creación artística contemporánea puede servir, respecto a las personas con capacidades diversas, para mejorar o paliar algunas de las problemáticas que tienen estos colectivos (por lo que consideran que hay personas con capacidades diferentes que acuden al museo con determinadas problemáticas, de aquí subyace una visión concreta y determinada de la diferencia, visión que influye directamente en el cómo se aborda el trabajo con ellos).

Además consideran que sus actividades podrían mejorarse a través de un equipo multidisciplinar, así como mejorando los recursos destinados a los proyectos. En la institución la accesibilidad y la inclusión son uno de los puntos actuales de interés. Creen que la mayor problemática a la que se tienen que enfrentar estos colectivos es la falta de autoestima y la exclusión que sufren en muchos ámbitos de la sociedad. A través de estos proyectos quieren mejorar la accesibilidad de personas con capacidades diversas al ámbito cultural y social, partiendo de las necesidades específicas de estas personas, utilizando el arte contemporáneo en su beneficio (es decir, no se plantea como una necesidad de igualdad en el acceso, sino el cómo utilizar sus recursos para ayudarles).

Consideran que la mayor contribución que puede hacer una institución para la inclusión social es crear programas reales y coherentes de acción educativa

para ellos, dotando los programas de recursos. La accesibilidad se hará efectiva cuando se creen proyectos específicos que atiendan a las necesidades y características del grupo. Creen que todos tenemos derecho a la educación y la cultura. Una institución debe trabajar a favor de personas que por su situación personal, social, económica o cognitiva están en una situación de vulnerabilidad y de exclusión social (dan un enfoque social al museo o institución cultural). Por eso, se deben emplear todos los recursos posibles para crear un plan de acción que favorezca su inclusión.

Trabajan a través de proyectos que denominan específicos, que se diseñan en colaboración con las instituciones destinatarias. Cada proyecto, por tanto, se adecúa a los intereses y características del colectivo, con el objetivo de favorecer la inclusión social de personas en situación de vulnerabilidad. Destacan como puntos fuertes de sus actividades educativas la colaboración con los responsables de los colectivos, la reflexión crítica ante cada actuación, su adaptabilidad a las circunstancias del grupo, la investigación como eje central de cada proyecto y la confidencialidad. Además destacan que necesitan dotar de mayores recursos a estos proyectos, tanto humanos como materiales (consideran necesaria una formación apropiada y multidisciplinar que enriquezca su programación educativa, así como mayores recursos económicos para mejorar la calidad de sus actuaciones).

Revisan su programación didáctica anualmente. Apoyan sus actuaciones sobre un diseño didáctico previo, y, en función de los objetivos, marcan los tiempos de actuación. El objetivo principal que persiguen es favorecer la inclusión social, y adaptan los objetivos específicos a las características de cada grupo. Han elaborado estudios cualitativos de algunas actuaciones.

Someten sus actividades a evaluación. La evaluación general se produce al final de cada proyecto a través de escrutinio crítico por parte de todos los agentes implicados en el proyecto, una vez al año. Cada actuación específica se somete a un proceso de reflexión crítica por parte del coordinador de educación para afrontar los problemas surgidos durante el proceso. Consideran que su programación puede mejorarse con mayores recursos y equipos multidisciplinarios. Realizan difusión de su programación educativa en la web del museo en el apartado dedicado a la educación, así como a través de las redes sociales (Facebook y Twitter). No siempre someten sus actividades a una evaluación sistematizada, elaboran una evaluación/revisión de los avances sin usar una herramienta determinada, es más bien una valoración, una evaluación crítica elaborada por los educadores y el coordinador. También se evalúa a través de sesiones previas con los educadores en sus centros de procedencia. Cada caso es específico.

El programa estudiado se desarrolla bajo la coordinación del departamento de educación, a través de un programa estable de actividades didácticas que son diseñadas por el equipo de educación. Estas actividades se dirigen al público escolar, al público adulto y al infantil (proyectos que se trabajan de forma independiente), colectivos con diversidad funcional, salud mental, autismo, adultos, familias, jóvenes y adolescentes. Es decir, contemplan actividades para todos los públicos.

Consideran que sus actividades educativas son fundamentales por una razón clave: a través de la educación artística trabajan a través de lo visual, de este modo tienen acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, la mejora de la autoestima, la posibilidad de participación, lo educativo. Esto se puede extender a cualquier segmento de la población. Como museo se tiene la obligación de hacer proyectos genéricos, por lo que se hace difícil elaborar proyectos específicos, aunque procuran adaptarse al grupo en el momento, pero hay colectivos que demandan una atención específica y atender a sus necesidades, por lo que hay que darles respuesta. La plena inclusión de todos los públicos podría lograrse ofreciendo programas adaptados a las necesidades de cada colectivo. Es contraproducente crear un programa en vistas a la cantidad. Es clave la colaboración con los responsables de los colectivos, porque se aprende muchísimo sobre sus necesidades y características, así como la profesionalidad.

Están surgiendo multitud de programas específicos pero muchas veces el centro no está adaptado a esas capacidades distintas. Atender a la autoestima y lo que ello conlleva en su mejora: ser conscientes de sus limitaciones y capacidades. La accesibilidad y la inclusión son, sin duda, centros de interés actualmente para la institución, a través de proyectos específicos y la programación educativa escolar, así como proyectos de colaboración, como el que realizan actualmente con personas con necesidades especiales. Los recursos materiales, pero sobre todo humanos, son uno de los límites.

Las actividades que contemplan la diversidad sí tienen éxito, porque el centro sale fuera para definir proyectos específicos, y a partir de unos proyectos se crean otros. En ocasiones usan el arte contemporáneo para acercarse a la problemática de las personas. Los medios además son importantes, se consiguen cosas, pero no transformar la realidad de las personas. Difunden sus actividades a través de la web y las redes sociales, además se publican artículos y acuden a congresos, aunque en la difusión tienen expectativas de mejorar.

De todo ello, inferimos y definimos los siguientes parámetros clave, que resumen los ejes sobre los que se apoya el programa analizado:

- Equipo educativo interdisciplinar y multidisciplinar.
- Trabajo educativo a través de proyectos específicos y personalizados, así como la colaboración con otras instituciones.
- Dar respuestas a las demandas y problemáticas, adaptándose a las necesidades.
- Arte como herramienta de aproximación a diversos colectivos para mejorar o paliar sus problemáticas.
- Inclusión social, participación y fomento de la creatividad como principales objetivos.

Recogemos en la tabla siguiente los indicadores destacados a partir de la aplicación de la codificación definida, indicadores que nos permiten visualizar las claves principales detectadas para la comprensión global del programa estudiado:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Los profesionales tienen formación en educación artística, arteterapia y educación especial.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Institución pública que cuenta con un departamento de educación, abierto a la colaboración con otras instituciones.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Todo tipo de públicos, adaptándose a la demanda y necesidades detectadas.
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Prevalencia de términos que subrayan las necesidades e intereses de los diversos públicos.
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Necesidad de más recursos humanos y materiales. Más formación y diversidad en los equipos. Exigencias institucionales de participación.
PD/Cod	Consecuencias de los puntos débiles.	No se ha alcanzado la plena inclusión.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Arte como herramienta para abordar los problemas de los colectivos con necesidades de inclusión. Reflexión continua y adaptabilidad a los destinatarios. Trabajo por proyectos específicos y personalizados.
PF/Co	Consecuencias de los puntos fuertes.	Apertura a otros públicos, mejorando su inclusión social.
PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	No se apoyan en referentes.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Diseño didáctico en equipos multidisciplinarios. Evaluación a través de reflexión crítica.

QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Desarrollo de áreas que presentan necesidades. Inclusión social. Fomento de la creatividad.
--------------	---	---

Tabla 81. Indicadores destacados en la codificación del programa P2.

7.2.3 Programa P3.

P3	Subcódigo	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F			√		Técnicos con formación en accesibilidad.	Personal formado en accesibilidad.
	I	√				Se trata de una entidad de carácter público especializada en el trabajo con y para la accesibilidad.	Contar con un instrumento exclusivamente dedicado a la accesibilidad.
DYL	Des	√		√		Dirigen sus actividades y actuaciones a todo tipo de públicos, instituciones, empresas, particulares que quieren conocer el grado de accesibilidad de su entorno. Analizan hoteles, tiendas, lugares de la ciudad así como edificios públicos.	Ofrecen asesoramiento a todo tipo de sectores, no sólo el cultural.
	Le			√		Persiguen una sociedad plenamente inclusiva. Discapacidad, capacidades diferentes, que la accesibilidad no sea una excepción. La accesibilidad nos beneficia a todos. Sensibilización, atención, todos somos potencialmente personas con discapacidad. Los entornos accesibles facilitan la vida a todos. Necesidades específicas, adaptaciones, integración.	Concepción de las capacidades diferentes como extensibles a todos. Inclusión, sensibilización, atención, integración, adaptación.
PD	Cad			√		La plena inclusión de todos los públicos creen que podría mejorarse ofreciendo una posibilidad de participación más amplia, abriéndose a otros colectivos. Que haya un intercambio social, que no se trate de prácticas segregadas sino integradas dentro de las programaciones habituales, como parte de la vida cotidiana.	Normalizar. No segregar.
PF	Ca			√		Consideran que sus actividades tienen éxito porque incorporan adaptaciones necesarias para atender a las capacidades diferentes	El hecho de ofrecer adaptaciones no garantiza la accesibilidad de todos.
	Co			√		La inclusión y accesibilidad educativa son necesarias porque nos beneficiamos todos de ello, todos somos potencialmente personas con discapacidad.	Todos somos diferentes. Todos nos beneficiamos de la accesibilidad.
PQ	J			√		Sus actuaciones se justifican en el beneficio que suponen para todos. Contribuyen a ello a través de la sensibilización, atendiendo a todas las personas que se dirigen a ellos. Llevan 8 años	Sensibilizar es la clave.

						apostando por la accesibilidad como uno de los pilares clave de la política, sobre todo para concienciar y sensibilizar.	
	M			√		La accesibilidad es uno de sus pilares clave desde el 2007.	Accesibilidad como pilar y objetivo.
QSH	D	√		√		Incorporan las adaptaciones necesarias para atender a las capacidades diferentes. Su programación tiene una duración anual, se adaptan a la demanda y en función de lo que ellos pueden ofrecer. Son los técnicos quienes se encargan de diseñar y aplicar las actividades educativas.	Adaptaciones para atender a las capacidades diferentes. Asesorar. Adaptarse a la demanda. Personal formado.
	O	√		√		Persiguen que exista una sociedad plenamente inclusiva en la que todas las personas puedan acceder al mismo tipo de conocimiento o se puedan dar a conocer las necesidades de esas personas. La concienciación es la clave. También ofrecen información y asesoramiento sobre turismo accesible, rutas adaptadas, accesibilidad en instalaciones, y actividades y proyectos que implementan. Implementan talleres sobre las necesidades específicas de las personas con discapacidad y la importancia de las adaptaciones. Consideran que sus actuaciones sirven para sensibilizar, trabajar la empatía.	Objetivo: sociedad plenamente inclusiva. La concienciación y la empatía son claves. La sensibilización como eje.
	X			√		Trabajan en colaboración con otros órganos encargados de las personas con discapacidad, realizan proyectos comunes que evalúan a través de formularios y dialogando con la gente.	Colaboración interinstitucional. Evaluar lo realizado.

Tabla 82. Aplicación de instrumentos en el programa P3.

En la aplicación de los instrumentos en este caso, tras proceder a aplicar el cuestionario el programa categorizado como P3, consideran impropio dar respuesta al mismo: consideran que no encajan en el tipo de cuestiones, por lo que la recogida de información se centra en la entrevista telefónica, la ficha de inventario OEPE y el análisis documental. En la institución pública donde se enmarcan sus actuaciones no existe un departamento específico de educación. No tienen un programa estable de actividades didácticas como tal, sino que se adaptan a la demanda según solicitudes y en función de lo que pueden ofrecer a la sociedad. Personal técnico cualificado se encarga de diseñar y aplicar las actividades, que contemplan a todos los públicos.

Las actividades que llevan a cabo sirven sobre todo para concienciar y sensibilizar, se trata la empatía, ponerse en el lugar del otro, se hacen talleres sobre necesidades específicas de las personas con discapacidad y la importancia de las adaptaciones. Consideran que pueden contribuir a la inclusión social y a la accesibilidad, sobre todo a través de la sensibilización, prestando atención a todas las personas que se dirigen a ellos. La inclusión y la accesibilidad educativa son necesarias porque de ello nos beneficiamos todos, todos somos potencialmente personas con discapacidad dado que en algún momento de la vida tendremos diferentes necesidades. Los entornos accesibles facilitan la vida a todos.

La plena inclusión de todos en sus actividades podría mejorarse dando una participación más amplia, abriéndose a otros colectivos, pero a veces resulta difícil. Es necesario que haya un intercambio social, no a través de prácticas segregadas sino por medio de la integración de las asociaciones de vecinos, de los consejos sociales, dentro de programaciones habituales como parte de la vida cotidiana, que no sea una excepción.

La accesibilidad y la inclusión son uno de los puntos de interés de la institución porque se han trabajado muchos años apostando por la accesibilidad como uno de los pilares clave, por eso existe esta parte de la institución. Con sus actividades persiguen que exista una sociedad plenamente inclusiva en la que todas las personas puedan acceder al mismo tipo de conocimiento o se puedan dar a conocer las necesidades de esas personas: la concienciación es clave. Someten sus actividades a evaluación a través de otros órganos de participación en el que están representadas todas las asociaciones que trabajan con discapacidad en la ciudad. Este año han realizado un proyecto común sobre deporte y discapacidad en el que colaboran otras asociaciones y participan también en la evaluación a través de formularios o impresiones de la gente.

Consideran que sus actividades tienen éxito porque incorporan las adaptaciones necesarias para atender a las capacidades diferentes. Difunden sus actividades en la prensa y en la web de la institución. Todas las publicaciones están colgadas en red, cuentan con publicaciones y documentos diversos, además de en prensa, libros de actas y folletos dirigidos a los ciudadanos.

De los datos analizados, extraemos los siguientes parámetros clave:

- Equipo integrado por personal con formación en accesibilidad.
- Cuentan con un instrumento exclusivamente dedicado a la accesibilidad.
- Prácticas educativas y divulgativas no segregadoras.
- Comprensión de la diferencia como una cualidad de todos.
- Accesibilidad como pilar en la institución y la sensibilidad como eje.
- Adaptación a la demanda.

Para finalizar, resumimos los indicadores que conviene destacar tras la codificación de los datos, con el objetivo de ofrecer una visión general del programa analizado:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Formación en accesibilidad.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Institución pública que cuenta con un instrumento dedicado exclusivamente a la accesibilidad.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Todos los públicos, otras instituciones, empresas y particulares.
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Concepción actualizada de la diversidad. Uso de un lenguaje positivo en torno a la inclusión.
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Desiguales oportunidades de participación. Prácticas segregadas y puntuales.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Incorporan las adaptaciones necesarias. Trabajo colaborativo con otros órganos implicados.
PF/Co	Consecuencias de los puntos fuertes.	Todos nos beneficiamos de las medidas de inclusión y accesibilidad.
PQ/J	Justificación del programa.	Beneficio para todos.
PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Normativa de accesibilidad como pilar clave.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Diseño de adaptaciones.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Lograr la plena inclusión social. Concienciar y sensibilizar.

Tabla 83. Indicadores destacados en la codificación del programa P3.

7.2.4 Programa P4.

P4	Subcódigo	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEP E	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F		√	√	√	Educador como mediador, con formación en Historia del Arte, Historia y Geografía, Magisterio, Bellas Artes, Filosofía, Psicología y Logopedia. Más allá de la formación es clave la experiencia con diversidad.	Formación en diversos campos relacionados con el arte y la educación especial. La experiencia con diversidad es más importante que la formación.
	I	√	√	√	√	<p>Institución que trabaja con patrimonio cultural, disponen de un área de educación con un programa educativo estable. Definen la accesibilidad y la inclusión como uno de los puntos de interés actuales de la institución, dado que consideran que es su obligación.</p> <p>Son una institución pública. Tratan de crear vínculos duraderos entre en el centro y los públicos con necesidades especiales.</p> <p>Contemplan la accesibilidad y la inclusión en su plan de actuación.</p>	<p>Accesibilidad e inclusión como obligación.</p> <p>Crear vínculos duraderos entre centro y público con necesidades especiales.</p> <p>Contemplar la accesibilidad y la inclusión en los planes de actuación de la institución.</p>
DYL	Des	√	√	√	√	<p>Definen sus actividades como inclusivas y específicas, dirigidas a todos los públicos, entre los cuales especifican; discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista, daño cerebral adquirido, enfermedades neurodegenerativas, discapacidad auditiva, salud mental.</p> <p>Garantizar el acceso a la cultura a todos. Trabajan con entidades sociales y culturales.</p>	<p>Apertura a públicos diversos.</p> <p>Garantizar el acceso a la cultura.</p>

	Le		√	√	√	<p>Inclusión real, personas con capacidades diferentes, discapacidad, enfermedad. Proyectos específicos, públicos, desarrollo cognitivo-emocional y creativo, normalizar, diversidad, accesibilidad al conocimiento, barreras, inclusión, diversos públicos, necesidades de aprendizaje y de comunicación, paradigmas de tipo rehabilitador y asistencial, integración, inclusión, personas con diversas capacidades, necesidades.</p> <p>Asumen la inclusión como la facultad que tenemos de poder disfrutar de una cultura compartida y construida con y para todos, donde el simple hecho de no proponer oportunidades o posibilidades de participación al alcance de todos es establecer barreras.</p>	Convivencia de diversos conceptos, de carácter positivo y centrados en la diferencia, acerca de la diversidad.
	PD	Cad		√	√		<p>Es clave la concepción de todas las actividades teniendo en cuenta la accesibilidad y el diseño universal como requisito transversal.</p> <p>Siempre se puede mejorar, llegando a más públicos pero manteniendo la calidad. Dando más visibilidad al programa, más difusión. También mejorar la evaluación que sea más cuantitativa y científica, más colaboración con otros entornos.</p> <p>Se puede mejorar también desde la formación, formando al personal para derribar las barreras humanas (la accesibilidad está garantizada en las leyes del centro). Formando, visibilizando.</p>
	Cod		√			Consideran que se debe mejorar la difusión de lo que se hace.	Mayor difusión.
PF	Ca		√	√		Deben favorecer la inclusión fomentando la participación de todo tipo de públicos y propiciando la participación activa de los mismos. Consideran que sus actividades tienen mucho éxito porque hay poca oferta para este tipo de públicos por eso reciben más demanda que la oferta que tienen.	<p>Concepción de éxito basada en la demanda.</p> <p>Claves: la flexibilidad y adaptación a las necesidades de los públicos, ejercitar capacidades, continuidad,</p>

						<p>En sus actividades destacan como puntos fuertes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La flexibilidad y adaptación a las necesidades de los públicos. - Contribuyen a crear y ejercitar capacidades. - Participación activa. - Priorizan la educación en valores y en actitudes. - Fomentan la creatividad, innovación y crítica. - Continuidad en su trabajo. - Tratamiento de la discapacidad o enfermedad desde una perspectiva transversal. - Trabajo colaborativo y cooperativo entre los educadores de diversas disciplinas. - Fomentan la puesta en marcha de proyectos de trabajo específicos. - Inclusión y diversidad. 	<p>tratamiento transversal de la discapacidad, proyectos específicos, trabajo colaborativo entre disciplinas distintas.</p>
PQ	J		√	√	√	<p>Trabajan para que cada uno pueda tener la posibilidad de optar libremente para participar. El centro debe formar parte de la vida activa de todo ciudadano como espacio público, transformar la institución cultural en un lugar accesible a toda la sociedad.</p> <p>Proponen el centro como lugar vivo donde confluyen aprendizajes donde todos nos incluimos y participamos. Es su responsabilidad social por ser una entidad pública. Debe favorecer la inclusión fomentando la presencia de todo tipo de públicos, dada la demanda que reciben. Es una obligación, tienen que llegar a todos.</p>	<p>Igualdad en participación.</p> <p>Institución como lugar vivo en inclusivo.</p> <p>Responsabilidad social.</p>

L	√	√	√	<p>Se apoyan en la <i>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad</i>, las leyes españolas y los planes de actuación del Ministerio y del propio centro.</p>	<p>Garantizar el acceso a la cultura de todos.</p> <p>Obligación por ley.</p>
				<p>Buscan garantizar el acceso a la cultura a todos, dado que se exige por ley y en las recomendaciones de ámbito nacional e internacional.</p>	<p>Se apoyan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. - Leyes españolas. - Planes de actuación del Ministerio y del centro.
M	√		√	<p>La institución debe formar parte activa de todo ciudadano para convertirse en un lugar entendido como espacio público con significado. La accesibilidad tiene que ser entendida como una característica global de la institución.</p>	<p>Siguen modelos como: National Gallery, Museo Louvre de París, Dewey, Disability Equality Scheme.</p>
				<p>Se apoyan en modelos como la National Gallery o el Museo del Louvre en París, así como autores como Dewey (2008) y Rivière (1989).</p>	
				<p>Proponen el centro como lugar vivo donde confluyen aprendizajes y encuentros, a partir de los que propiciar una mayor relación entre la persona y su entorno social. Se asume la inclusión como la facultad para disfrutar de una cultura compartida y construida por todos.</p>	
				<p>Se trata de superar los paradigmas de tipo rehabilitador y asistencial relacionados con la discapacidad, por un modelo integrador e inclusivo que garantice la igualdad de condiciones.</p>	

					<p>Citan en documento <i>Disability Equality Scheme</i>, documento presente en los museos británicos que reúne las políticas de accesibilidad involucrando todas las áreas de la institución, además cuentan con el asesoramiento de entidades relacionadas con la discapacidad y las artes.</p> <p>“El éxito no se mide por el número de visitantes a los que ha enseñado alguna cosa, no se mide por el número de objetos que expone, sino por el número de objetos que los visitantes han logrado aprehender en su entorno humano. No se mide por su extensión sino por la cantidad de espacio que el público puede, de manera razonable, recorrer en aras de un verdadero aprovechamiento.</p>		
QSH	D	√	√		√	<p>Se trata de un programa educativo que trata de integrar y favorecer el acceso a la cultura a públicos que tienen algún tipo de discapacidad física, sensorial, intelectual y/o enfermedades neurodegenerativas. Se trata de actividades inclusivas y específicas que se apoyan sobre un diseño didáctico previo. Se aplican durante todo el año y distinguen entre actividades inclusivas y específicas.</p> <p>Desde el área de educación dirigen actividades específicas para personas con discapacidad intelectual, trastorno de espectro autista, daño cerebral adquirido y enfermedades neurodegenerativas.</p> <p>Trabajan con propuestas participativas buscando educar desde la óptica postmoderna. Su propuesta metodológica se basa en la creación de prácticas en las que ceden el protagonismo a los participantes. Trabajan en colaboración con los centros y/o instituciones implicados.</p> <p>Adaptan las actividades, los conceptos, el diálogo y los materiales.</p>	<p>Favorecer el acceso a la cultura.</p> <p>Actividades inclusivas y específicas (distinción).</p> <p>Colaboración con centros o instituciones implicadas.</p> <p>Adaptan las actividades, los conceptos, el diálogo y los materiales.</p>

					Además de los métodos “convencionales de evaluación” buscan conocer de primera mano la opinión crítica de los profesionales que trabajan de forma más continuada con sus públicos.	
O		√	√	√	<p>Plantean objetivos didácticos. Se trata de iniciar experiencias que generen a su vez nuevas experiencias. Buscan minimizar las barreras de accesibilidad cognitiva y acortar las distancias que existen entre el conocimiento de la obra de arte y los diversos públicos con necesidades especiales de aprendizaje y de comunicación.</p> <p>Definen como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el acceso al conocimiento y la cultura. - Cumplir con la vocación didáctica del centro a través de acciones que despierten el interés por el conocimiento a través del patrimonio artístico que alberga. - Potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y creativo a través de propuestas pedagógicas, artísticas y de estimulación cognitiva adaptadas a las características de los visitantes. - Brindar un recurso que impulse a los diversos centros, profesionales y usuarios a hacer uso del arte como medio de conocimiento, de expresión, de crecimiento personal, de estimulación e integración. - Favorecer la diversidad de lecturas, de apreciación, de disfrute, de experiencias en torno al arte. - Normalizar las actividades. - Crear entornos favorables que faciliten una inclusión real a través de una mayor visibilidad de estos colectivos en la vida diaria, asumiendo una clara responsabilidad ética y social. 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el acceso al conocimiento y la cultura. - Cumplir con la vocación didáctica de la institución. - Normalizar las actividades de la institución. - Acercar el arte a todo tipo de públicos. - Accesibilidad.

						<ul style="list-style-type: none"> - Acercar el patrimonio histórico-cultural que albergan. - Relacionar la experiencia de una obra de arte con la cotidianidad y contemporaneidad a través de acciones basadas en la colección, desde un enfoque centrado en el verdadero sentido de su creación, más allá de su cualidad tangible. De este modo tratan de construir experiencias con sentido para el disfrute de su entorno cultural y social. 	
	X		√	√	√	<p>Evalúan y revisan constantemente. La evaluación la realizan los educadores, autocrítica, observación, diálogo, fichas de valoración, los centros rellenan una evaluación y realizan reuniones cada año. Consideran que su evaluación es continua.</p> <p>Observación, equipos de trabajo, reuniones, etc.</p>	<p>Evaluación continua.</p> <p>Autocrítica.</p>

Tabla 84. Aplicación de instrumentos en el programa P4.

El programa P4 se diseña a través del departamento de educación. El programa de actividades es estable, se dirigen a la diversidad. El equipo de educación está formado por profesionales con formación en bellas artes, psicología, filosofía y logopedia. Todos tienen experiencia con diversidad. Lo que más les interesa es el trato y la experiencia, más que la formación. Ninguno de ellos suele ser historiador del arte, aunque sí que hay miembros en el departamento. Contemplan actividades para todos los públicos, en concreto para personas con discapacidad auditiva, discapacidad intelectual, enfermedades neurodegenerativas como el alzhéimer, autismo, salud mental y daño cerebral adquirido.

Consideran que sus actividades educativas acercan el museo a la mayor cantidad de públicos posibles. Para ellos es una obligación, tienen que llegar a todos. Consideran que es difícil hablar de inclusión, hay muchos proyectos inclusivos que se diseñan pero que en la práctica cuestan mucho. Desde la formación se puede mejorar, se debe formar a los profesionales de museos desde dentro para derribar las barreras humanas, porque en la legislación está recogido, formando, visibilizando. Esto debe ser así pero en ocasiones se encuentran con problemas de tiempo.

Con sus actividades persiguen acercar el arte a todo tipo de públicos. Accesibilidad traducida en actividades, desde un enfoque educativo. Buscan estimular la creatividad, la parte artística de los públicos a los que atienden. Se trata de generar un recurso para ellos, dar una batería de ideas para que sigan trabajando en sus centros, coordinándose con los profesionales de los centros para aplicar actividades previas y posteriores a la visita a la institución cultural, para dar continuidad en el tiempo. Consideran que las actividades que contemplan la diversidad tienen éxito porque hay muy poca oferta para ellos en los museos e instituciones culturales. Reciben muchas solicitudes para participar en su programa, tienen más demanda que oferta.

La evaluación la llevan a cabo los educadores a través de la reflexión autocrítica, la observación directa, el diálogo. A los participantes se les aplica una ficha de valoración y al final de cada curso realizan una reunión de valoración. La evaluación es continua. Como uno de los resultados de la evaluación, consideran que podrían mejorar en muchas cosas para trabajar hacia la inclusión de todos los públicos, el alcance es mejorable, llegar a más público pero manteniendo la calidad. También podrían mejorar la visibilidad del programa, hacer más difusión. Además mejorar la evaluación para que sea más cuantitativa, más científica, así como trabajar más en equipo colaborando con otros entornos.

Llevar a cabo proyectos de colaboración, pero hay muchos campos aún por trabajar. También sería bueno trabajar de forma más transversal. Realizan difusión

a través de las memorias anuales, aunque en éstas sólo se recoge información básica del programa educativo. En la página web también se ofrece información, así como en congresos a los que acuden.

Disponen de un programa estable de actividades didácticas que se dirigen a todo tipo de públicos, considerando la diversidad y las capacidades diferentes a través de actividades inclusivas y específicas. Se apoyan en el aprendizaje cooperativo y en la creencia en la capacidad de aprendizaje de todo ser humano. Todo ello a través de una metodología continuada, participativa, crítica y constructivista. Además se basan en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, las leyes españolas y los *Planes de actuación del Ministerio* y de la propia institución.

Consideran que sus actividades educativas sirven para acercar el patrimonio histórico-cultural que alberga el museo. Sitúan la accesibilidad y la inclusión como uno de los puntos de interés actuales de la institución porque se concibe como una condición desde sus planes de actuación, es responsabilidad social al ser una entidad “pública y ejemplar”. Creen que la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa podría lograrse desde la concepción de todas las actividades bajo el requisito transversal de la accesibilidad y el diseño universal.

Contemplan las actividades para públicos con capacidades diferentes desde 2006. Los objetivos que se persiguen con ellas son: facilitar el acceso al conocimiento y a la cultura a públicos con necesidades especiales de comunicación y de aprendizaje, cumplir con la vocación didáctica del museo a través de acciones que despierten el interés por el conocimiento a través del patrimonio artístico que alberga; potenciar el desarrollo cognitivo-emocional y creativo a través de propuestas pedagógicas, artísticas y de estimulación cognitiva, adaptadas a las características de los visitantes; brindar un recurso que impulse a los profesionales y a sus usuarios a hacer uso del arte como medio de conocimiento, de expresión, de crecimiento personal, de estimulación y de integración; favorecer la diversidad de lecturas, de apreciaciones, de disfrute, de experiencias en torno al arte; normalizar las actividades del museo; crear entornos favorables que faciliten una inclusión real a través de una mayor visibilidad de estos colectivos en la vida diaria, asumiendo una clara responsabilidad ética y social.

Destacan como puntos fuertes en sus actividades educativas la flexibilidad y adaptación a las necesidades del público; contribuir a la creación y el ejercicio de capacidades; participación activa desde la propia experiencia del participantes; priorizar la educación en valores y en actitudes; fomentar la creatividad, innovación y crítica; continuidad en el trabajo; tratamiento de la discapacidad o enfermedad desde

una perspectiva transversal; trabajo colaborativo y cooperativo entre los educadores de diversas disciplinas; fomentar la puesta en marcha de proyectos de trabajo específicos con entidades relacionadas con los públicos a los que el programa atiende; inclusión y diversidad como arte y parte. Como aspectos a mejorar en las actividades señalan dar una mayor difusión académica.

Revisan sus programas de actividades constantemente. Se apoyan sobre un diseño didáctico definido, temporalizan sus actividades inclusivas todo el año y las específicas en cursos académicos. Revisan sus actividades continuamente a través de la observación, los equipos de trabajo y reuniones entre profesionales del centro y de los beneficiarios del programa.

Entre sus objetivos destacan minimizar las barreras de accesibilidad cognitiva y acortar las distancias que existen entre el conocimiento de la obra de arte y los diversos públicos con necesidades especiales de aprendizaje y de comunicación. Proponen experiencias adaptadas al público para acompañarles en el hecho de ver y disfrutar las obras. Adaptan sus actividades, las reformulan y rehacen para cada centro. Además elaboran recursos para facilitar el vínculo con la obra.

Una vez recogida y estudiada la información relativa al programa P4, recogemos a continuación los indicadores destacados que nos ofrecen una visión holística de sus aspectos fundamentales:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Importancia de la experiencia frente a la formación. Equipos multidisciplinares.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Accesibilidad e inclusión como obligación, incorporadas al plan de actuación de la institución.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Todos los públicos (con/sin discapacidad).
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Convivencia de conceptos positivos y centrados en las dificultades.
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Difusión y visibilidad insuficiente. Falta de formación en capacidades diferentes. Percepción de éxito basada en la demanda.
PD/Cod	Consecuencias de los puntos débiles.	Se debe mejorar la difusión de sus actividades. No se extiende su acción a todos los públicos.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Fomento de la participación activa. La flexibilidad de adaptación a las necesidades de los públicos diversos. Trabajo colaborativo entre disciplinas diversas. Trabajo por proyectos específicos.
PQ/J	Justificación del programa.	Igualdad en la participación. Concepción de la institución como lugar vivo para todos. Responsabilidades legales y sociales.

PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Siguen modelos implementados en otras instituciones del mundo (Londres, París).
PQ/L	Leyes/normativas en que se apoya.	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Legislación española en torno a la accesibilidad. Planes del Ministerio. Planes de actuación de la institución.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	A través de dos tipos de actividades: inclusivas y específicas. Adaptación de las actividades, el diálogo y los materiales. Evaluación planificada y continua.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Generar vínculos duraderos con los diversos públicos. Garantizar el acceso de todos a la cultura. Accesibilidad.

Tabla 85. Indicadores destacados en la codificación del programa P4.

7.2.5 Programa P5.

P5	Subcódigo	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F		√		√	<p>Trabajan a través de redes de trabajo creadas entre instituciones, recursos y diferentes ámbitos profesionales como el socio sanitario, educativo, cultural o artístico.</p> <p>Es muy importante que las personas que componen el equipo tengan una proyección profesional, para ello apoyan a su formación diseñando cursos y seminarios, al tiempo que les animan a seguir formándose y acudir a foros, como congresos y encuentros de educadores. Todo visto como una manera más de mejorar la calidad de los servicios y ampliar la oferta educativa.</p> <p>Se encargan profesionales de la educación, la educación en museos, la gestión cultural, artistas, arteterapeutas, antropólogos, sociólogos y profesionales de ámbitos socio-sanitarios como psicólogos, psiquiatras, terapeutas, trabajadores y educadores sociales o logopedas. El Área de educación cuenta con personas con un perfil de formaciones variado y heterogéneo con licenciados en: Hª del arte, Bellas Artes, Ingeniería, Pedagogía, Magisterio, Arte Dramático, Máster en Gestión Cultural, Museografía y diseño de exposiciones, Estudios Feministas y de Género y Terapias Artísticas, Técnicos Superiores en Lengua Española De Signos.</p>	<p>Trabajo inter-ámbitos: socio-sanitario, educativo, cultural, artístico.</p> <p>Formación: cursos, seminarios, congresos, encuentros.</p> <p>Equipo formado por educadores, gestores culturales, artistas, arteterapeutas, etc.</p>
	I	√	√			<p>Programa Didáctico: conjunto de programas educativos y otras acciones de apoyo interpretativo, divulgativo y de mediación entre el público y el centro.</p> <p>Cuentan con un departamento o espacio dedicado a la educación Institución privada y pública, Gestión privada de fondos públicos.</p>	<p>Sólido desarrollo metodológico, referencia para muchas instituciones.</p>
DYL	Des	√	√	√	√	<p>Destinan sus actividades didácticas a escuelas, niños, familias, jóvenes, adultos, necesidades especiales. Se trabaja en función de la solicitud de los grupos diseñando las actividades con los profesionales del ámbito social, sanitario y educativo de referencia de los mismos. De manera paralela se plantean actividades y proyectos abiertos y de inclusión y convivencia.</p>	<p>Apertura a todos los públicos.</p> <p>Función social y comunitaria.</p> <p>Adaptación a colectivos.</p>

					<p>Consideran que contemplan a todos los públicos, desde una función social y comunitaria. Tienen visitas adaptadas para necesidades especiales, para personas en riesgo de exclusión social, salud mental, diversidad funcional, y educación especial. Inmigrantes, personas sin hogar, violencia de género, salud mental, limitaciones sensoriales, diversidad funcional física, centros de educación especial. Tienen además un laboratorio de diversidad, y proyectos específicos.</p>	Proyectos específicos.
					<p>Trabajan de manera habitual con público con necesidades especiales, personas en riesgo de exclusión social, personas usuarias de recursos de salud mental, personas con diversidad funcional y alumnos de recursos de educación especial, personas Inmigrantes, personas sin hogar, recursos de atención a violencia de género, limitaciones sensoriales, personas con diversidad funcional física, recursos de rehabilitación en drogadicciones.</p>	
Le	√	√	√	√	<p>En referencia a la diversidad de públicos localizamos los términos siguientes: diversidad de los públicos, necesidades especiales, personas en riesgo de exclusión social, salud mental, diversidad funcional, educación especial, inmigrantes, personas sin hogar, violencia de género, salud mental, limitaciones sensoriales, diversidad funcional física, centros de educación especial, accesibilidad, ciudadanos de pleno derecho, personas con necesidades educativas, personas que no tienen un acceso sencillo al centro, necesidades especiales, riesgo de exclusión social, sensorial visual y auditiva, psíquica e intelectual, diversidad funcional física y orgánica, población en riesgo de exclusión social, características y necesidades de sus visitantes, diversos públicos.</p> <p>Término alternativo al de discapacidad que comienza a utilizarse en España, por iniciativa de los propios afectados. Con este término se pretende sustituir otros de semántica peyorativa como discapacidad y minusvalía. Se propone un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional. La justificación académica del término se puede encontrar el libro El Modelo de la Diversidad de Agustina Palacios y Javier Romañach.</p>	<p>Modelo de normalidad basado en la diversidad.</p> <p>Concepto actualizado de diversidad.</p> <p>Diversidad funcional: para sustituir otros términos de semántica peyorativa como discapacidad o minusvalía. Un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora sobre la diversidad funcional.</p>

PF	Ca		√			<p>Manifiestan ser conscientes de la diversidad de los públicos, de sus circunstancias y de las distintas situaciones, por esa razón no trabajan con guiones educativos rígidos, sino que basan su acción educativa en un argumento troncal y adaptan los contenidos y el discurso previamente –en la mayor parte de los casos en colaboración con el responsable de la educación del grupo- y durante el proceso educacional. Ello viene dado por la importancia que tiene el diálogo en sus actividades como instrumento de intercambio de conocimiento desde el educador al educando, pero también a la inversa o entre los participantes de los programas.</p> <p>Es muy importante que las personas que componen el equipo tengan una proyección profesional, para ello apoyan a su formación diseñando cursos y seminarios, al tiempo que les animan a seguir formándose y acudir a foros, como congresos y encuentros de educadores. Todo visto como una manera más de mejorar la calidad de los servicios y ampliar la oferta educativa.</p> <p>Una de las ideas rectoras del Área de Educación es el concepto de Centro Abierto. Conscientes de que se deben a la sociedad que hace que tengan sentido como institución y de que sería imposible la realización y la asistencia a un espectro tan variado de la sociedad.</p>	<p>No siguen guiones educativos rígidos. Se adaptan.</p> <p>Importancia del diálogo en las actividades como instrumento de intercambio.</p> <p>Implicación activa con la investigación Concepto de institución cultural abierta a la colaboración.</p>
			√	√		<p>Las actividades que diseñan sirven para alcanzar una institución realmente inclusiva y en el desarrollo de herramientas, recursos y programas que lo propicien.</p>	<p>Orientado a alcanzar un centro inclusivo.</p>
			√	√		√	<p>Son acciones de gran importancia y transcendencia, que ponen en valor el trabajo de los profesionales de los colectivos dentro del contexto del centro, y que al tiempo permiten explorar nuevas maneras de construir un centro verdaderamente para todos dentro de la idea de un Centro Abierto.</p> <p>Las actividades nacen con la vocación de ser puerta y puente para la integración de los diversos públicos, dándoles visibilidad y existencia dentro del centro.</p>

					<p>Quieren generar un perfil de institución cultural adaptada a las características y necesidades de sus visitantes, intentando que la experiencia en ella sirva de apoyo y estímulo a sus capacidades y a un mayor conocimiento personal.</p> <p>Quieren integrar la experiencia en un aprendizaje continuo que no sólo adapte la información, temas y lenguaje a cada nivel, sino que lo equipare al resto de públicos que acceden al centro.</p> <p>Una de las mayores preocupaciones ha sido el desarrollo y la investigación de diversas estrategias y materiales de apoyo para que todo tipo de público acceda, de la forma más completa posible, al conocimiento guardado en las obras de arte, como son diversos materiales tifológicos y de sensorialización de algunas obras, el desarrollo de signoguías y líneas didácticas adaptadas.</p>	<p>Contemplar la diversidad de públicos</p> <p>Papel de la institución: diseño de programas para llegar a todos los públicos.</p> <p>Investigación y desarrollo de estrategias y materiales de apoyo.</p> <p>Diseño de materiales adaptados a capacidades diversas, como materiales tifológicos y signoguías.</p>
L		√			<p>El laboratorio sobre diversidad está trabajando en un Libro Blanco en el que se reflexiona sobre las estrategias para alcanzar un centro realmente inclusivo y en el desarrollo de herramientas, recursos y programas que lo propicien.</p>	<p>Laboratorio sobre diversidad.</p>
M		√		√	<p>Las redes de trabajo creadas entre instituciones, recursos y diferentes ámbitos profesionales como el socio sanitario, educativo, cultural o artístico son una realidad cada vez más consolidada. Las áreas de educación han abierto estas instituciones a públicos que tradicionalmente se inhibían o encontraban dificultades en el acceso al mismo, generando en el proceso nuevas maneras de entender el centro en su función social y comunitaria. Es un trabajo que beneficia a todos los agentes implicados y tiene como eje la necesidad de cada individuo y de cada colectivo. Es mucho lo hecho, pero queda dar a conocer y difundir esos modelos para que se generalicen, así como revisar el trabajo para fomentar modelos desde una perspectiva que no esquematice o genere involuntariamente una exclusión. Desdibujar las fronteras buscando la creación de espacios donde todas las personas puedan participar como lo que son, ciudadanos de pleno derecho, creando un modelo de normalidad basado en la diversidad.</p> <p>El papel de la Educación y la Acción social en los centros de arte y el diseño de programas para llegar a todos los públicos es una parte fundamental en la actividad de estas instituciones culturales.</p> <p>Siguen el Modelo de la Diversidad de Agustina Palacios y Javier Romañach.</p>	<p>Modelo de la diversidad de Palacios y Romañach.</p>

QSH	D	√	√		<p>Se trata de un programa estable de actividades didácticas. Desde hace varios años colaboran con diversos centros de las redes de atención a salud mental: Mini residencias, CRPS (Centro de rehabilitación psicosocial), Centros de Día, CRL (centros de rehabilitación laboral), UMES (unidades de media estancia), EASC (equipos de apoyo socio comunitario); y con los diversos profesionales implicados en ellos: terapeutas ocupacionales, psicólogos, trabajadores sociales y educadores. El colectivo de personas con trastorno mental es otro de los públicos que desde un primer momento y a través de los programas de voluntariado, han formado parte de los visitantes.</p> <p>Este programa se basa en un sólido desarrollo metodológico desarrollado durante los últimos quince años y que se ha convertido en una referencia para muchas instituciones similares, especialmente en el ámbito Iberoamericano. Se dirigen a todos los públicos. Su duración es anual.</p> <p>Continúan la línea de colaboración que mantienen con otros colectivos de diseñar materiales y actividades adaptados a sus necesidades e intereses, poniendo especial interés y cuidado en que los profesionales implicados descubran el potencial de la institución y sus colecciones como un instrumento más aplicable a su trabajo.</p> <p>En esta línea y en colaboración con los distintos centros y profesionales se han desarrollado contenidos como los recorridos y talleres: Artistas y trastorno mental, la adaptación de guías didácticas, etc.</p> <p>Por otro lado es en sí mismo y por varias razones un proyecto educativo más del Área. Primero porque es una herramienta que ofrecen a la sociedad llena de recursos educativos, entendidos estos no como meros instrumentos formativos, sino como ocurre con el resto de sus proyectos, planteados como una experiencia, porque la labor educativa en los centros culturales debe ser ante todo una experiencia, educativa y motivadora, que acerque a la sociedad el conocimiento.</p> <p>Su página web se propone como un laboratorio en el que experimentar con nuevas formas de transmitir el conocimiento, y que permite trabajar con personas que no tienen un acceso sencillo, ya sea por cuestiones geográficas o de otra índole. Pero no solo eso, es también un lugar de encuentro, de intercambio de conocimiento, un reflejo de sus actividades, como si una extensión de este se tratase, dónde las personas con necesidades educativas, sean estas de la índole que sean, pueden disfrutar de una manera</p>	<p>Colaboración con centros especiales y redes de trabajo.</p> <p>Materiales y actividades adaptadas a necesidades e intereses.</p> <p>Institución cultural como instrumento o herramienta.</p> <p>Sólido desarrollo metodológico.</p> <p>Labor educativa del centro como experiencia educativa y motivadora que acerque a la sociedad el conocimiento.</p>
-----	---	---	---	--	---	---

					<p>comprensiva del arte.</p> <p>El programa de visitas taller para Educación Especial y Diversidad Funcional está pensado para ofrecer a los Centros de Educación Especial e Integración Preferente un recurso específico que permita equiparar la oferta a sus alumnos con otros centros educativos que visitan el lugar. El programa de Visitas Taller para Educación Especial se concibe, no como una simple visita a las colecciones, sino como un proceso educativo con un objetivo: acercar a los alumnos con diversidad funcional y necesidades específicas al mundo del arte desde una perspectiva lúdica y creativa. La implicación del profesorado con los educadores, como elementos dinamizadores, es imprescindible para el diseño previo y el desarrollo posterior a la actividad en el centro. Son programas con materiales y actividades que se diseñan de manera específica en cada visita teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos, sus necesidades específicas y el currículo escolar.</p> <p>Recogen las iniciativas en accesibilidad que desarrollan con asociaciones y colectivos de forma conjunta. Son acciones de gran importancia y trascendencia, que ponen en valor el trabajo de los profesionales de estos colectivos dentro del contexto de la institución, y que al tiempo permiten explorar nuevas maneras de construir un lugar verdaderamente para todos.</p> <p>Riesgo de exclusión social es otro de los ámbitos en los que se ha hecho un esfuerzo constante desde hace varios años.</p> <p>El trabajo con colectivos y asociaciones para la promoción integral de las personas inmigrantes, como Pueblos Unidos, con los que se han desarrollado los materiales y líneas educativas de coeducación e inmigración, y con los que siguen colaborando.</p> <p>También colaboran con asociaciones de mujeres maltratadas, con población en régimen penitenciario y con centros de acogida.</p>	
O		√	√		<p>Estos programas pretenden, entre otras cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a contemplar la obra de arte y a desentrañar la información que contiene. - Generar puentes que igualen las posibilidades y derechos de la población escolar en función de sus necesidades. - Fomentar el diálogo entre los participantes y el respeto a la opinión del otro. - Establecer vías de colaboración y diálogo entre el centro cultural y la escuela. 	<p>Generar un perfil de institución adaptada a las características y necesidades de los visitantes.</p> <p>Igualar las posibilidades y derechos de los públicos.</p> <p>Hacer accesible la institución.</p>

					<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la sensibilidad hacia el arte y la cultura - Desarrollar el pensamiento crítico y deductivo estableciendo interrogantes a resolver ante la obra. - Usar el arte como herramienta para entender otras culturas y sus formas de interpretar el mundo. - Mostrar la diferencia entre lo que el artista quiere representar y la manera que elige para hacerlo. 	
					<p>“Desde el centro multiplicamos nuestros esfuerzos para ofrecer materiales, recursos y asesoramiento a los centros escolares, para que la experiencia de los alumnos en la institución se extienda a las aulas y sea lo más satisfactoria posible”.</p> <p>Con estos programas se quiere dar respuesta y hacer accesible el centro cultural y sus líneas educativas al mayor número de colectivos y, sobre todo, a aquellos que por precisar dinámicas específicas encontraban difícil el acceso a estas ofertas.</p> <p>Integrar la experiencia en un aprendizaje continuo que no sólo adapte la información, temas y lenguaje a cada nivel, sino que lo equipare al resto de públicos que acceden.</p>	
X		√	√		<p>Queremos integrar la experiencia en un aprendizaje continuo que no sólo adapte la información, temas y lenguaje a cada nivel, sino que lo equipare al resto de públicos que acceden al museo.</p> <p>Los programas para públicos con necesidades especiales y el canal de accesibilidad nacen con la vocación de ser puerta y puente para la integración de los diversos públicos, dándoles visibilidad y existencia dentro del mismo.</p> <p>El conjunto de programas educativos tiene una revisión y actualización anual.</p>	<p>Integrar la experiencia en un aprendizaje continuo.</p> <p>Equiparar al resto de públicos que acceden al museo.</p> <p>Puente para la integración de los diversos públicos del museo, dándoles visibilidad y existencia dentro del mismo.</p>

Tabla 86. Aplicación de instrumentos en el programa P5.

Trabajan a través de un equipo multidisciplinar y cuentan con el apoyo de la dirección de la institución. Además generan redes de trabajo inter-ámbitos y resaltan como importante la estrecha colaboración entre educadores, participantes y personal socio-sanitario. Trabajan desde la inauguración del centro a través del voluntariado, con los que se empieza a trabajar de una manera más continuada desde el año 2003, con un grupo de trabajo que se replantea en el 2006 con la creación de una *Red de públicos* y de los programas para públicos con necesidades especiales. Trabajan en la idea de transformar de manera gradual los procesos de integración en espacios de inclusión y convivencia, con la idea de museo para todos y de la generación de un modelo de normalidad basado en la diversidad.

La formación es otra de las claves, la formación interna de los profesionales. Llevan trabajando con la diversidad una década, siendo uno de sus puntos fuertes la evaluación en cada paso que dan y el registro de lo que hacen. Por ello, destacan el sólido desarrollo metodológico que está en la base de sus programas educativos. Se abren a todos los públicos, cumpliendo con una función social y comunitaria. Se adaptan a colectivos específicos a través de proyectos específicos, y se apoyan en modelos teóricos definidos, como es el Modelo de la Diversidad, a pesar de que no siguen guiones educativos rígidos.

Es clave trabajar desde la emoción y generar y facilitar el diálogo en sus actividades como instrumento de intercambio. Su objetivo es lograr ser un centro cultural inclusivo, que integre a todos los públicos, equiparándolos, adaptado a las necesidades de sus visitantes. Colaboran activamente con la investigación, cuentan con un laboratorio de diversidad, colaboran con centros específicos y trabajan en red con los profesionales para ser puente para la integración de los diversos públicos, dándoles visibilidad y existencia. Se definen como un laboratorio social donde establecen comunicación con el visitante y diálogo. Trabajan desde la colaboración con los profesionales de ámbitos educativos, sociales, comunitarios y sanitarios con el objetivo de dar presencia, visibilidad y autonomía a las personas.

Para ello, se inspiran en el sistema de *Filosofía para niños* de Matthew Lipman. La metodología se ha ido construyendo por el equipo del Área de educación en el proceso de reflexión sobre el trabajo realizado. Además, se apoyan en las referencias a los *Sistemas de Rehabilitación basados en la Comunidad* o RBC, *El Modelo de la Diversidad* de Agustina Palacios y Javier Romañach, y la *Ley LISMI de integración social del minusválido*.

Se refieren a su programación educativa como “programas de educación y acción social”, a través de los cuales han generado una comunidad de aprendizaje. Trabajan en la creación de espacios de encuentro, de visibilidad e intercambio bajo la premisa de un diseño universal. Consideran que el éxito radica en el crecimiento de la demanda de actividades, pero además las actividades generan flexibilidad, respeto y tolerancia a la diversidad, ayudando a generar un modelo de normalidad basado en el respeto a la riqueza de la diversidad.

Tras la el análisis y comentario del programa, procedemos a extraer los indicadores clave que nos ayudan a comprender de manera global el caso estudiado:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Promueven la formación interna. Equipo multidisciplinar.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Son referentes para muchas instituciones por su amplia trayectoria y su sólido desarrollo metodológico.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Apertura a todos los públicos.
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Suprimen terminología negativa. Empleo del concepto de diversidad funcional.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Adaptabilidad de los guiones didácticos. Implicación activa en la investigación.
PF/Co	Consecuencias de los puntos fuertes.	Logro de una institución lo más accesible posible.
PQ/J	Justificación del programa.	Necesidad de construir una institución para todos. Integración y visibilidad de todos los públicos.
PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Modelo de normalidad basado en la diversidad (modelo de la diversidad de Romañach y Palacios).
PQ/L	Leyes/normativas en que se apoya.	Libro Blanco sobre diversidad.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Abordan la diversidad a través de proyectos específicos. Diseño de materiales y actividades adaptados. Desarrollo metodológico sólido.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Generar un perfil de institución adaptada a las características y necesidades de los visitantes. Igualar las posibilidades y derechos de los públicos. Hacer accesible la institución.

Tabla 87. Indicadores destacados en la codificación del programa P5.

7.2.6 Programa P6.

P6	Subcódigo	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F		√	√	√	<p>Hay mucha variedad, depende del programa: licenciados en historia del arte, en Bellas Artes, artistas, titulados en arte dramático, danza.</p> <p>Cuentan con un proyecto de colaboración con el Centro ocupacional que investiga nuevas estrategias para la inclusión social de personas adultas con discapacidad intelectual. El grupo está constituido por educadores de la institución, diez usuarios del centro ocupacional y tres profesionales del mismo (psicóloga, trabajadora social y orientadora laboral). Asimismo la universidad del lugar ha participado en el proyecto mediante una investigación en metodologías de evaluación.</p>	<p>Profesionales con formación en humanidades, no en pedagogía.</p> <p>Proyectos de colaboración e investigación.</p>
	I	√	√			<p>Se trata de un centro público que cuenta con un departamento o espacio dedicado a la educación. Disponen de un programa estable de actividades didácticas.</p>	
DYL	Des	√	√	√	√	<p>Las actividades que encuadran en el área de familias están concebidas para que funcionen bien a nivel intergeneracional; muchas de las actividades tienen carácter inclusivo, estando diseñadas para personas con y sin discapacidad.</p> <p>Escolares, público familiar y niños, adolescentes y jóvenes, personas con diversos tipos de discapacidad o diversidad funcional, público general interesado en los contenidos.</p> <p>Las actividades están diversificadas y organizadas por tipos de público, pero una misma actividad se ofrece a dos o más sectores diferentes de público, siempre que se considere adecuado. Por ejemplo, los alumnos de primaria y secundaria disponen de una programación diferente, pero la programación de primaria se diseña desde los principios del diseño para todos, y se ofrece tanto a colegios de primaria como a colegios de educación especial. La programación para adultos es la misma para el público general, y para los colectivos de personas sordas y ciegas.</p>	<p>Carácter inclusivo: actividades para personas con y sin discapacidad.</p> <p>Actividades organizadas por tipos de público.</p> <p>Ofrecen la programación de educación primaria para los colegios de educación especial.</p> <p>Actividades específicas para ellos que buscan establecer vínculos duraderos y su participación.</p>

					<p>Alumnos de primaria, alumnos de secundaria, alumnos de educación especial, personas con discapacidad intelectual que acuden por medio de los centros ocupacionales, familias, jóvenes que acuden al centro en su tiempo de ocio, público general, personas con discapacidad auditiva y visual.</p> <p>Los programas educativos de accesibilidad engloban tanto actividades diseñadas específicamente para personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual, como otros proyectos que buscan establecer vínculos duraderos que activen la participación y el ejercicio de ciudadanía de estas comunidades.</p> <p>Es un lugar para las personas, un espacio propicio donde se multiplican las oportunidades para una educación crítica y en valores, para la reflexión, para el desarrollo individual y para la convivencia social. Contemplan todos los públicos con capacidades diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad física - Acc. Visual - Acc. Auditiva - Acc. Intelectual <p>Consideran que contemplan a todos los públicos.</p>	
Le	√	√		√	<p>Los términos utilizados en referencia a la diversidad son: accesibilidad, diversos públicos con discapacidad, personas con capacidades diferentes, personas, tipos de público, personas con discapacidad, diseño para todos, accesibilidad universal, accesibilidad intelectual, públicos diversos, personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual.</p>	<p>Concepto de centro cultural o museo: un lugar para las personas, un espacio propicio donde se multiplican las oportunidades para una educación crítica y en valores, para la reflexión, para el desarrollo individual y para la convivencia social.</p> <p>Términos relacionados con accesibilidad, discapacidad, diseño para todos, diversidad, capacidades diferentes.</p>
PD	Cad		√	√	<p>Dedicando más recursos.</p> <p>Hay dos líneas de trabajo que deberían fortalecer: por un lado, la apertura de más canales para que el usuario pueda crear y compartir su conocimiento, es decir, la puesta en marcha de proyectos más centrados en</p>	<p>Dedicar más recursos.</p> <p>Proyectos más centrados en el intercambio.</p> <p>Ampliar el número de proyectos y</p>

					<p>el debate y el intercambio de conocimiento que en la transmisión del mismo.</p> <p>Por otro lado, es necesario también ampliar el número de proyectos y programas que tengan la lucha contra la exclusión social como objetivo prioritario.</p> <p>La plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa podría lograrse dedicando más recursos.</p>	programas.
PF	Ca		√	√	<p>Los puntos fuertes a destacar en sus actividades educativas: innovación en materia de formatos educativos, investigación continua en nuevos modos de apreciar y percibir el arte, creación de lazos de colaboración con y entre profesionales y usuarios, interdisciplinariedad, fomento de la autonomía del usuario, diversificación de la metodología, la oferta y los objetivos educativos en función de los diferentes tipos de públicos.</p> <p>Consideran que sus actividades educativas sirven para el cumplimiento de los objetivos propuestos.</p> <p>La institución puede contribuir a la inclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoreciendo no solo el acceso puntual del mayor número posible de sectores sociales y colectivos, sino también su participación en proyectos a medio y largo plazo, que permitan a estas personas un grado de implicación mucho mayor con el contenido y los profesionales. - Asumiendo como propios objetivos de integración, sociabilización e inclusión, abordados mediante el uso del arte no como fin sino como herramienta, y trabajar para alcanzarlos en colaboración con trabajadores sociales. - Normalizando el acceso de las personas con discapacidad al mayor porcentaje posible de la programación educativa y cultural. 	<p>Innovación.</p> <p>Investigación.</p> <p>Interdisciplinariedad.</p> <p>Favorecer la inclusión a través de proyectos de larga duración, normalizando el acceso.</p>

PQ	J	√	√	√	√	<p>La inclusión y la accesibilidad educativa son necesarias. La cultura y la educación son derechos universales insoslayables. Cualquier sociedad democrática que conciba a sus miembros como ciudadanos de pleno derecho, tiene la obligación de promover el disfrute del arte y la cultura, la formación de la sensibilidad estética y del pensamiento crítico, la mejora de la calidad de vida, la transmisión e intercambio de conocimiento en condiciones de igualdad y libertad, la creación de relaciones significativas entre las personas, el fomento de la creatividad y la investigación en las posibilidades reeducadoras y terapéuticas de la cultura y el arte. La inclusión y la accesibilidad no son solo necesarias, son imprescindibles. Los criterios de normalización y diseño para todos se consideran centrales en la política de la institución</p> <p>Tienen un compromiso con la accesibilidad universal. La accesibilidad es una obligación legal que toda institución cultural debe respetar, y en ese sentido es y debe ser un punto de interés para esta y para el resto de instituciones. No obstante, hay instituciones en las que la accesibilidad se configura como línea fundamental de la política y la imagen pública, a la par o por encima de otros criterios de tipo discursivo o programático. La accesibilidad se considera muy importante como área de trabajo dentro de los programas educativos, pero no ha llegado a ser aún quizá un criterio de trabajo que afecte y afecte transversalmente a toda la institución.</p>	<p>Sensibilizados hacia la inclusión y la accesibilidad.</p> <p>Inclusión y accesibilidad son imprescindibles.</p> <p>La accesibilidad como obligación legal.</p> <p>Arte como herramienta.</p> <p>Las instituciones culturales son un lugar para las personas.</p>
	L		√	√		<p>La normativa vigente y directivas europeas en materia de accesibilidad física y audiovisual; las indicaciones contenidas en la Estrategia de Cultura para Todos elaborada por el Ministerio de Cultura.</p> <p>El compromiso del centro con la accesibilidad universal se materializa en una serie de acciones que, fundamentadas en el principio del diseño para todos, responden a la idea de diversidad funcional humana, contribuyendo a facilitar, completar y enriquecer la experiencia de todos los visitantes. Además de sus líneas de acción educativa específicas para los diversos públicos con discapacidad, ofrece un amplio conjunto de servicios de accesibilidad al visitante.</p>	<p>Accesibilidad como obligación legal.</p> <p>Un criterio de trabajo que afecte transversalmente a toda la institución.</p> <p>Se apoyan en la normativa vigente europea en materia de accesibilidad física y audiovisual: estrategia de cultura para todos del Ministerio de Cultura.</p> <p>La cultura y la educación son derechos universales.</p>

M	√	√	√	<p>Es un lugar para las personas, un espacio propicio donde se multiplican las oportunidades para una educación crítica y en valores, para la reflexión, para el desarrollo individual y para la convivencia social. Debe aprovechar sus valores intrínsecos y constituir un entorno lo suficientemente humano y estimulante como para potenciar el desarrollo de las personas con capacidades diferentes, convirtiéndose en un modelo de normalización, diálogo e integración social. Además de las diversas actividades educativas que ofrece para personas con discapacidad intelectual, existen una serie de visitas de accesibilidad intelectual dirigidas específicamente a este tipo de visitante.</p>	<p>Ofrecen servicios más allá de lo educativo para la accesibilidad.</p> <p>Principio de diseño para todos, respondiendo a la idea de diversidad funcional humana, contribuyendo a facilitar, completar y enriquecer la experiencia de todos los visitantes.</p> <p>Debe constituir un entorno humano, estimulante para potenciar el desarrollo de las personas con capacidades diferentes, modelo de normalización, diálogo e integración social.</p>
				<p>Trabajamos en la continua mejora de los servicios al visitante y en el desarrollo de una programación educativa que, fundamentada en el principio del diseño para todos, ofrezca una atención de calidad a públicos diversos. Los programas educativos de accesibilidad engloban tanto actividades diseñadas específicamente para personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual, como otros proyectos que buscan establecer vínculos duraderos que activen la participación y el ejercicio de ciudadanía de estas comunidades.</p>	<p>Trabajan en la continua mejora de los servicios al visitante.</p> <p>Establecer vínculos duraderos que activen la participación.</p>
QSH	D	√	√	<p>Dispone de programación educativa para públicos de diversas capacidades desde hace seis años. Los criterios de normalización y diseño para todos se consideran centrales en la política.</p>	<p>Los criterios de normalización y diseño para todos se consideran centrales en la política de la institución.</p>
				<p>Los programas educativos de accesibilidad engloban tanto actividades diseñadas específicamente para personas con discapacidad visual, auditiva o intelectual, como otros proyectos que buscan establecer vínculos duraderos que activen la participación y el ejercicio de ciudadanía de estas comunidades.</p>	<p>Programa educativo anual.</p> <p>La temporalización es distinta en cada área de trabajo, para cada colectivo.</p>
				<p>Programa de carácter anual.</p>	
				<p>La temporalización es distinta en cada una de las áreas de trabajo (escolar, familias, jóvenes, mediación y accesibilidad). La programación escolar de primaria es relativamente estable, aunque incorpora una actividad como novedad en cada curso; del mismo modo, los itinerarios de mediación para público adulto son permanentes, pero cada año se oferta una opción nueva de itinerario. Las programaciones de secundaria, familias y jóvenes se renuevan en cada temporada dependiendo en gran parte del calendario de exposiciones temporales.</p>	

					<p>Desarrollaron un convenio de cinco años con la Fundación ONCE, que ha derivado en una mayor implicación y sensibilización del personal en la atención a las personas con discapacidad.</p> <p>Consideran apoyar sus programas en el diseño para todos a través de las adaptaciones necesarias para atender a discapacidad visual, auditiva e intelectual para la normalización.</p>	
O		√	√	√	<p>Los objetivos cambian en función de los colectivos destinatarios de las mismas:</p> <p>En niños y/o escolares de primaria, se pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lograr una vinculación emocional con el centro cultural y su contenido, propiciada mediante una intensificación de la experiencia estética. - Ofrecer al niño un contacto significativo con lenguajes gráficos, visuales y sonoros alternativos a los de su entorno más habitual. - Generar y alentar procesos de creatividad en los participantes. <p>En adolescentes y jóvenes, los objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar la autonomía del joven en su interacción con las exposiciones, en su interpretación de la obra de arte y en su relación con la institución. - Fomentar la reflexión crítica a partir de procesos de análisis y de procesos de creación. - Generar actitudes positivas ante el arte contemporáneo. <p>Con los adultos, los fines de las iniciativas en educación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar las posibilidades interpretativas y de lectura de la colección, ayudando al usuario a establecer diversas conexiones entre el contenido y el análisis de la sociedad contemporánea. - Incorporar la aportación del público al conocimiento generado y transmitido. 	<p>Los objetivos se adaptan en función de los colectivos a los que se dirigen.</p> <p>Se busca situar a las personas con discapacidad en una posición de aportación, propuesta y utilidad, contribuyendo a sensibilizar a la sociedad y a inspirar a otras personas, colectivos o instituciones.</p>

					<p>Entre otros objetivos se proponía la modernización de los mecanismos de gestión y que ha dado lugar a la adquisición de una nueva forma jurídica, un nuevo Patronato, la maduración de los equipos y dispositivos y al desarrollo de la proyección pública de la institución a nivel nacional e internacional, todo ello a pesar de las dificultades que entraña la creciente austeridad presupuestaria.</p> <p>La posibilidad de visitar, participar y disfrutar de la institución. Los objetivos van más allá de favorecer el acceso de las personas con discapacidad intelectual a la cultura, pues el proyecto ambiciona generar roles activos y actitudes críticas que promuevan el ejercicio de ciudadanía de los participantes. Se busca situar a las personas con discapacidad en una posición de aportación, propuesta y utilidad, contribuyendo a sensibilizar a la sociedad y a inspirar cualesquiera otras personas, colectivos o instituciones.</p>	
X		√	√		<p>La evaluación se efectúa inmediatamente después del desarrollo de la actividad, mediante un cuestionario de satisfacción que cumplimentan los usuarios. Asimismo, la observación externa se utiliza para evaluar, y en algunos proyectos en concreto se ha practicado la evaluación implicativa (la persona encargada de evaluar está implicada en la totalidad del proceso y lo evalúa desde la gestación de la actividad hasta su puesta en marcha).</p>	<p>La evaluación se realiza después del desarrollo de la actividad, a través de cuestionarios de satisfacción que se aplican a los usuarios, observación externa, etc.</p>

Tabla 88. Aplicación de instrumentos en el programa P6.

Los profesionales encargados del programa tienen formación en el ámbito artístico. Desarrollan su programación educativa a través de proyectos de colaboración e investigación. Comprenden el carácter inclusivo a través de actividades para personas con y sin discapacidad, estableciendo esa dicotomía pero sin excluir. Organizan sus actividades por tipos de públicos y destinan la programación de educación primaria para los colegios de educación especial.

También diseñan actividades específicas que buscan establecer vínculos duraderos y participación activa. Conciben el museo como un lugar para las personas, un espacio propicio para la educación crítica y el desarrollo social e individual. Los objetivos se adaptan en función de los colectivos a los que se dirigen. Su investigación en nuevos modos de acercar el arte y establecer lazos, es continua. Buscan fomentar la autonomía del usuario, la diversificación de la metodología, la oferta y los objetivos. Se trata de favorecer la inclusión a través de larga duración, normalizando el acceso.

Destaca como punto clave la sensibilización hacia la inclusión y la accesibilidad como imprescindibles y como obligación legal. El museo es un lugar para las personas. Para ello, se apoyan en la normativa vigente en Europa en materia de accesibilidad física y audiovisual. Consideran la cultura y la educación derechos universales (se apoyan en el principio de diseño para todos). El museo debe constituir un entorno humano estimulante para potenciar el desarrollo de las personas con capacidades diferentes, para lo que se basan en el modelo de normalización. Los criterios de normalización y diseño para todos se consideran centrales en la política de la institución.

Se trata de generar vínculos duraderos que activen la participación de todos. Se busca situar a las personas con discapacidad en una posición de aportación, propuesta y utilidad, contribuyendo a sensibilizar a la sociedad y a inspirar a otras personas, colectivos o instituciones. Destacan la experiencia, la capacitación de los profesionales y el intercambio para vencer las barreras psicológicas, que destacan como las más limitadoras a la hora de propiciar experiencias y conocimientos compartidos. Evolucionaron hacia una normalización de la oferta educativa, por lo que una parte importante de sus actividades se plantean desde el diseño para todos, procurando atestiguar la importancia de dar voz a las personas con discapacidad y de generar entornos inclusivos y compartidos.

Ofrecemos, a continuación, los indicadores destacados en el análisis de los datos relativos al caso 6 de nuestra muestra de estudio:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Equipo integrado por profesionales con formación en humanidades.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Institución pública con un departamento de educación.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Apertura a diversos tipos de públicos.
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Lenguaje en referencia a la diferencia, diversidad y accesibilidad. Concepto de diseño para todos.
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Ausencia de proyectos centrados en el debate e intercambio de conocimiento. Escasez de programas contra la exclusión social. Necesidad de ampliar recursos.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Innovación en formatos educativos. Investigación continua. Interdisciplinariedad. Diversificación en las metodologías. Proyectos de larga duración.
PQ/J	Justificación del programa.	Institución sensibilizada hacia la inclusión y la accesibilidad. La accesibilidad como obligación legal. Las instituciones culturales son para todas las personas.
PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Principio de diseño para todos. Modelo de normalización y diseño para todos.
PQ/L	Leyes/normativas en que se apoya.	Leyes actuales de accesibilidad. Normativa europea en materia de accesibilidad. Estrategia de cultura para todos, Ministerio de Cultura de España.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Actividades y proyectos específicos para públicos concretos. Mismas actividades para diversos públicos. Proyectos de colaboración e investigación.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Adaptados a cada colectivo. Sensibilizar e inspirar a otras instituciones. Abrir las puertas a la participación de todos.

Tabla 89. Indicadores destacados en la codificación del programa P6.

7.2.7 Programa P7.

P7	Subcódigo	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F	√	√	√	√	Departamento o espacio dedicado a la educación. Mediador/educador.	Formación en discapacidad, gestión cultura, Historia del Arte, educación inclusiva, humanidades, filosofía. Programa específico de educación especial.
						Educadores especializados en personas con discapacidades físicas y mentales. Programa Educación Especial: desde el Servicio Educativo, y con la ayuda de educadores especializados en personas con discapacidades físicas y mentales. Los profesionales que se encargan de diseñar las actividades educativas tienen formación en Gestión cultural, Historia del arte, Educación inclusiva, Humanidades, Filosofía, Arte actual.	
DYL	Des	√	√	√		Se trata de una institución con un departamento o espacio dedicado a la educación. Una institución pública con un programa estable de actividades didácticas.	Establecen redes de intercambio entre la institución y centros de educación especial.
						Iniciaron una red de intercambio entre programas de educación especial de centros de arte contemporáneo en su entorno. Red de intercambio entre programas de educación especial de centros de arte contemporáneo para establecer pautas de trabajo compartidas entre centros de arte y responsables de grupos de educación especial.	
DYL	Des	√	√	√		Consideran que contemplan actividades para todos los públicos. Público de educación formal, no formal e informal. Personas con discapacidad intelectual.	Contemplan la diversidad como una obligación.
						Contemplan la diversidad como una obligación para una entidad pública, desde el año 2004. Se dirigen a centros de educación especial, centros ocupacionales y residencias de la ciudad y alrededores.	

L		√	√		√	<p>En referencia a la diversidad, localizamos los conceptos siguientes: personas con discapacidad intelectual, atención personas con discapacidad, integración, discapacidades físicas y mentales, educación especial, personas con algún tipo de discapacidad, adaptación a todo tipo de públicos, inmigrantes, personas sin hogar, centros de educación especial, centros ocupacionales y residencias.</p>	La institución como herramienta inclusiva.
						<p>Institución cultural como centro inclusivo dispuesto a eliminar todo tipo de barreras intelectuales para que el arte contemporáneo llegue a todos. Como centro de reflexión que vincule las artes visuales con las diversas problemáticas que genera la sociedad.</p>	
						<p>Inclusión como inclusión social y educativa.</p>	
PD	Cad		√	√		<p>Crean que podría lograrse la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa. Siempre hace falta una revisión de los programas para saber cómo mejorar, la atención, la difusión y adaptación a todo tipo de públicos.</p>	<p>Se adaptan a cada colectivo.</p> <p>Pueden mejorar con más formación específica, ampliando a nuevos públicos.</p>
						<p>Siempre se puede mejorar, con más formación específica en el que sean profesionales no solo desde el campo teórico, y ampliando nuevos públicos que todavía no contemplan porque tienen que temporalizar los proyectos, poco a poco, aprender de la experiencia.</p>	
PF	Ca		√		√	<p>Los puntos fuertes a destacar en sus actividades educativas: Trabajar desde obras de arte contemporáneo de calidad.</p>	Uno de sus puntos fuertes es el trabajo en red con otras instituciones.
						<p>Estar en una ciudad con facilidades para trabajar en red entre diferentes departamentos de las instituciones públicas o privadas.</p>	
						<p>Proyectos como resultado del trabajo cooperativo con otras instituciones en la atención de personas con discapacidad.</p> <p>Importancia de la colaboración, supervisión y coordinación de técnicos (psicólogos, terapeutas, educadores, etc.)</p>	

	Co		√			<p>La institución puede contribuir a la inclusión social y a la accesibilidad dando visibilidad a través de proyectos artísticos colaborativos a colectivos en riesgo de exclusión, utilizando sus contenidos como una herramienta inclusiva y una alternativa de ocio saludable, buscando estrategias adecuadas para acercar el arte contemporáneo a cada uno de los grupos y en extensión personas que vienen con algún tipo de discapacidad.</p> <p>Consideran que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades tienen éxito puesto que gran parte de las entidades de atención a personas con discapacidad intelectual acuden y participan en el centro y sus propuestas educativas a partir de las exposiciones así como también de proyectos artísticos colaborativos. Además los vídeos explicativos de las exposiciones, se traducen en lengua de signos. Además son formadores de profesionales que atienden a personas con discapacidad.</p>	<p>Éxito en base a la demanda y la participación.</p> <p>Son formadores de personas que trabajan con discapacidad.</p>
	PQ	J	√	√	√	<p>Su programa de educación especial se inició desde la apertura del centro para dar respuesta a la demanda.</p> <p>La accesibilidad y la inclusión son uno de los puntos de interés actuales en la institución porque son una institución pública que tiene que acercar el arte contemporáneo a todos.</p> <p>Se trata de una obligación de las entidades públicas. Es un centro de interés en la institución porque existen programas dedicados a ellos: personas con disc. Intelectual, inmigrantes, personas sin hogar.</p> <p>Contemplan la realización de proyectos individuales específicos dirigidos a diferentes tipos de públicos.</p>	Ofrecen programas específicos.
	L		√			<p>La normativa que guía sus actuaciones en torno a la accesibilidad y la inclusión educativa es la relativa al Diseño universal, Ley LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido de 1982), LIONDAU (Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad de 2003).</p>	<p>La normativa que guía sus actuaciones en torno a la accesibilidad y la inclusión educativa es la relativa al Diseño universal, Ley LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido de 1982), LIONDAU (Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad de 2003).</p>

	M		√			En la metodología empleada para sus actividades siguen sistemas cualitativos y cuantitativos. Utilizan la institución como una herramienta inclusiva y una alternativa de ocio saludable.	Centro como herramienta inclusiva y alternativa de ocio saludable.
QSH	D	√	√		√	<p>Su programación educativa se aplica durante todo el año. El programa de Educación Especial se diseña desde el Servicio Educativo, con la ayuda de educadores especializados en personas con discapacidades físicas y mentales, se establece un programa destinado exclusivamente a los centros de educación especial, centros ocupacionales y residencias de la ciudad y alrededores.</p> <p>Programa de Educación e Integración Sociocultural: este programa tiene como objetivo integrar socioculturalmente esas personas que por diferentes situaciones se han trasladado a nuestro país y a la ciudad. Para poder afrontar esta nueva situación, es necesario que aprendan a comunicarse a través de nuestro idioma. Por este motivo, creen que el arte, y en general la cultura, es una buena herramienta para aprender a comunicarse y entender el mundo que nos rodea.</p> <p>Programa de arte contemporáneo y discapacidad auditiva: El centro dispone de un nuevo servicio de visitas guiadas para personas sordas o con pérdida auditiva. Los usuarios con discapacidad auditiva pueden visitar la exposición a través de una visita guiada que será traducida a lenguaje de signos por un intérprete. También podrán participar en cualquier actividad que proponga el centro, como jornadas, seminarios o conferencias. Este es un nuevo paso para eliminar barreras, con el fin de que todos podamos disfrutar del arte contemporáneo.</p> <p>Desde el Servicio Educativo creen que el arte contemporáneo nos ayuda a tener una visión crítica del presente, razón por la que defienden el arte como una herramienta educativa especialmente válida para reforzar los diferentes programas escolares. El arte contemporáneo, por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que nos propone, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos.</p>	<p>Programa exclusivo.</p> <p>Se diseña desde el servicio educativo, con ayuda de educadores especializados.</p> <p>Disponen de programas educativos desglosados por tipos de públicos.</p> <p>El arte como herramienta educativa.</p> <p>El arte contemporáneo contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos.</p>

					Con el objetivo de abordar la transversalidad que se está produciendo entre disciplinas artísticas, y el deseo de dar herramientas útiles a los docentes para tratar los diferentes lenguajes de la cultura contemporánea, teniendo presente la creciente multidisciplinariedad del panorama artístico contemporáneo, los contenidos de sus actividades no sólo se vinculan con las artes visuales, sino con muchos otros aspectos relacionados con la cultura contemporánea como la literatura, el cine, la arquitectura, la ciencia y la robótica, entre otros.	
O	√	√	√	√	<p>Dedican parte de sus esfuerzos de difusión a ser centros inclusivos, dispuestos a eliminar todo tipo de barreras intelectuales para que la tarea en el campo del arte contemporáneo llegue a todo el mundo.</p> <p>Abordar cada visita a partir de las particularidades de sus visitantes, ya sean personas con discapacidad intelectual o bien trastornos mentales graves, autismo, alzhéimer, etc.</p> <p>Para acercar el arte contemporáneo a todo tipo de públicos.</p> <p>Establecer unas pautas de trabajo para compartir entre los centros de arte y los responsables de estos grupos de educación especial; unas pautas que incluyen un trabajo previo a la visita, unas condiciones que se deben seguir durante la visita y el ofrecimiento de un trabajo a posteriori en los mismos centros a partir de las exposiciones visitadas.</p> <p>El objetivo del programa es que utilicen las exposiciones como contextos alfabetizadores, los cuales permiten tener otra visión de la realidad, ligada íntimamente a sus vivencias más personales.</p>	<p>Quieren ser un centro inclusivo, dispuesto a eliminar todo tipo de barreras intelectuales.</p> <p>Abordan cada visita a partir de las particularidades de los visitantes.</p> <p>Acercar el arte a todos.</p>
X		√	√		<p>Someten sus actividades a evaluación a través de los participantes, técnicos de cada uno de los colectivos y los educadores del centro. Evalúan cuando se renueva el programa y también periódicamente.</p> <p>La evaluación la lleva a cabo el equipo del servicio educativo y los técnicos implicados en los proyectos artísticos colaborativos.</p>	<p>Evalúan cuando se renueva el programa.</p> <p>Evaluación periódica a través del servicio educativo y los técnicos implicados en los proyectos de colaboración.</p>

Tabla 90. Aplicación de instrumentos en el programa P7.

Se trata de una institución pública que cuenta con un departamento de educación, desde donde diseñan e implementan un programa estable de actividades didácticas, que se revisa y actualiza periódicamente. Sus actividades se dirigen a la educación formal, no formal e informal. Contemplan actividades para todos los públicos con capacidades diferentes. Centran sus actuaciones en personas con discapacidad intelectual.

Los profesionales encargados de diseñar las actividades educativas tienen formación en gestión cultural, historia del arte, educación inclusiva, humanidades, filosofía y arte actual. Sus actividades se apoyan sobre un diseño didáctico previo y son evaluadas por el equipo del servicio educativo, así como por los técnicos implicados en los proyectos artísticos colaborativos. Sus actuaciones se apoyan en la normativa relativa al diseño universal, *la Ley de integración social de los minusválidos de 1982* y *la Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad de 2003*.

Consideran que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades son exitosas puesto que gran parte de las entidades de atención a personas con discapacidad intelectual acuden y participan en sus propuestas educativas y proyectos artísticos colaborativos. Además, sus actividades tienen éxito porque traducen los vídeos explicativos de las exposiciones en lengua de signos. Son formadores de entidades de atención a personas con discapacidad de la provincia donde se enmarca su acción.

Su programación educativa se aplica durante todo el año. Consideran que sus actividades educativas sirven para acercar el arte contemporáneo a todo tipo de públicos. Además, la accesibilidad y la inclusión son uno de los puntos de interés actuales en la institución porque existen programas dedicados a ellos: personas con discapacidad intelectual, inmigrantes, personas sin hogar. La inclusión y la accesibilidad educativa son necesarias porque se trata de una obligación para las entidades públicas. La plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa podría lograrse elaborando revisiones de los programas para saber cómo mejorar la atención, la difusión y adaptación a todos tipo de públicos.

Contemplan la diversidad como una obligación para una entidad pública, desde el año 2004. Como puntos fuertes de sus actividades destacan el trabajo desde obras de arte contemporáneo de calidad, la situación geográfica, que ofrece facilidades para trabajar en red entre diferentes departamentos de las instituciones públicas o privadas, y los proyectos resultado del trabajo cooperativo con otros museos en la atención de personas con discapacidad (trabajos públicos en diversas

plataformas). No destacan ningún aspecto a mejorar en sus actividades. Revisan y actualizan periódicamente su programación educativa.

Su programación educativa se aplica durante todo el año. El número anual de participantes en sus actividades es aproximadamente de 15000. Realizan difusión de su programación educativa en la página web del museo, a través de publicaciones, y redes sociales como Twitter y Facebook. Señalan que con sus actividades persiguen acercar el arte a todos. La accesibilidad y la inclusión son intereses actuales de la institución porque son una institución pública, y es su deber acercar el arte contemporáneo a todos.

Someten sus actividades a evaluación. Las evalúan los participantes, los técnicos de cada uno de los colectivos y los miembros del servicio educativo, cada vez que se renueva el programa (no proporcionan información sobre el cómo). Para mejorar hacia la inclusión educativa indican la importancia de la formación específica, teórica y práctica, ampliando para abarcar nuevos públicos que todavía no contemplan, dado que tienen que dividir esfuerzos y temporalizar, se trata de avanzar poco a poco, aprendiendo de la experiencia. Recogen la evaluación en una memoria anual que elaboran para la administración. También tienen publicaciones en papel y en una revista digital propia.

En la tabla siguiente recogemos los indicadores destacados para el caso que nos ocupa:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Equipo integrado por profesionales con formación en arte, educación y capacidades diferentes.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Trabajo en redes de intercambio con centros de educación especial. Institución concebida como herramienta inclusiva.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Necesidad de formación específica en torno a los nuevos públicos. Necesidad de revisar de programas para conocer cómo mejorar y adaptarse a nuevos públicos.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Trabajo colaborativo en red. Proyectos cooperativos y específicos. Colaboración, supervisión y asesoramiento de técnicos en educación especial.
PF/Co	Consecuencias de los puntos fuertes.	Alta demanda y participación. Forman a otros profesionales que trabajan con personas con diversidad funcional.
PQ/J	Justificación del programa.	Dar respuesta a la demanda de participación. Obligación de apertura a todos como institución pública.

PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Institución como herramienta inclusiva.
PQ/L	Leyes/normativas en que se apoya.	Normativa de Diseño Universal. Ley de Integración Social del Minusválido (1982). Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación (2003).
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Proyectos específicos y personalizados. Programas exclusivos para determinados públicos. Arte como herramienta educativa.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Configurarse como centro inclusivo sin barreras. Acercar el arte a todos.

Tabla 91. Indicadores destacados en la codificación del programa P7.

7.2.8 Programa P8.

P8	Subcódigo	Localización de los datos				Análisis	Detección de parámetros o principios
		Ficha OEPE	Cuestionario	Entrevista	Documentación		
CX	F		√			Los profesionales que se encargan de diseñar las actividades educativas tienen formación en Historia del Arte y Bellas Artes. Consideran que el equipo de educadores ha recibido la formación necesaria.	Profesionales con formación en Historia del Arte y Bellas Artes. Consideran que han recibido la formación necesaria.
	I	√	√	√		Se trata de un consorcio integrado por diversas instituciones públicas. Cuentan con un departamento de educación y un programa estable de actividades didácticas, en el que participan aproximadamente 40.000 personas al año. Contemplan actividades para públicos con capacidades diferentes. Conseguir una institución inclusiva es uno de los retos actuales.	Contemplan actividades para públicos con capacidades diferentes. Conseguir una institución inclusiva es uno de los retos actuales.
DYL	Des	√	√	√		Las actividades escolares se dirigen a alumnos desde los tres años hasta 2º de bachillerato, incluidos centros de educación especial. También ofrecen asesoramiento para alumnos de ciclos formativos y magisterio, y visitas adaptadas a público con discapacidades auditivas, visuales o mentales. Las actividades son abiertas a todo tipo de capacidades pero se tienen en cuenta edades, niveles y discapacidades. Diversidad de públicos. Hay un público que es el universitario, ofrecen visitas estándar pero no han conseguido crear un programa fuerte para ellos, están en ello para ofrecerles algo específico educativo.	Las actividades se abren a todo tipo de capacidades pero se dividen por edades, niveles y discapacidades.
	Le	√	√	√		En referencia a la diversidad de capacidades se utilizan los términos siguientes: inclusión, necesidades educativas especiales, diversidad de públicos, educación especial, público con discapacidades auditivas, visuales o mentales, accesibles, inclusión, accesibilidad educativa, ya sean de exclusión social, de discapacidad mental, física o problemas comunicativos (sordos y ciegos) que requiere un lenguaje especial, el resto del público "normal", niveles y discapacidades.	Términos: inclusión, necesidades especiales, diversidad, discapacidad, exclusión, público "normal", niveles.

PD	Cad		√	√	<p>Pueden mejorar, ampliarse, crecer... no creen en los proyectos estáticos, por ello intentan analizar, ajustar, evaluar críticamente el desarrollo de cada una de las actividades para adaptarse cada año a los nuevos públicos o situaciones escolares. Para ello deben seguir trabajando para adaptar las mismas a las nuevas realidades escolares de cada año.</p> <p>Falta seguir formando a los equipos. Ha habido una formación muy intensa de los guías de sala y falta formar a todo el equipo de seguridad y atención al público. Que todos los profesionales del centro entiendan, conozcan y puedan estar a la altura de lo que les puedan pedir o necesitar. Esto está un poco verde aún.</p>	<p>Intentan analizar, ajustar y evaluar críticamente el desarrollo de cada actividad para adaptarse.</p> <p>Que todos los profesionales del centro entiendan, conozcan y puedan estar a la altura de los que les puedan pedir o necesitar.</p>
PF	Ca		√	√	<p>Entre los puntos fuertes destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parten de un estudio previo tanto de las competencias básicas como de los currículos de todos los niveles escolares. - Permiten utilizar el arte contemporáneo como punto de partida para trabajar de manera transversal las distintas materias. - Crean situaciones de enseñanza-aprendizaje, des jerarquizando los roles profesor-alumno. - Enfatizan el respeto y la capacidad crítica. - Están trabajando para la plena inclusión de todos los públicos en su programación educativa, pero deben seguir trabajando para ampliar y afianzar la inclusión. . <p>La inclusión y la accesibilidad, para las instituciones es algo muy reciente, hacia 5 años que se lo planteaban, lo hacían de manera puntual atendiendo peticiones, adaptándose. Pero a nivel institucional han tenido q haber una apuesta fuerte por parte de dirección para poder incorporar un espacio donde se reproducen obras adaptadas reproducidas para que todos puedan tocar. Empieza a haber normativas que les obligan a abrirse a la diversidad. Contribuyen porque ayudan a crear contextos donde se comparten experiencias y eso hace que a nivel social se sientan incluidos. Es importante la normativa. Ofrecen una visita al mes para sordos, y la segunda la hicieron coincidir con la de público general, pero de manera inclusiva.</p>	<p>Parten de un estudio previo.</p> <p>Están trabajando para la plena inclusión de todos en su programación educativa.</p> <p>Institución cultural como espacio público.</p> <p>Apuesta fuerte por parte de la dirección para incorporar un espacio adaptado donde todos puedan tocar las obras.</p> <p>Programas específicos.</p>

					Consideran que pueden contribuir desarrollando programas específicos (actualmente tienen en funcionamiento dos proyectos).	
PQ	J		√	√	<p>Porque creen en la idea de centro inclusivo, tienen que adaptarse a las necesidades educativas especiales, ya sean de exclusión social, de discapacidad mental, física o problemas comunicativos (sordos y ciegos) requiere un lenguaje especial. La idea es llegar igual a ellos, apostando por la misma educación. El mismo objetivo que para el resto del público "normal", encontrar un espacio para el lenguaje contemporáneo. Los mismos objetivos para todos: ser capaces de educar en lenguaje contemporáneo. No hay una especificidad en os objetivos porque eso es inclusión.</p> <p>La inclusión y la accesibilidad educativa son necesarias por un lado por cuestiones de normativa vigente, por otro lado porque la inclusión y la accesibilidad educativa es imprescindible para entender "el público" de una forma global.</p> <p>Para facilitar la aproximación a conceptos relacionados con las obras, utilizando materiales didácticos que permiten la manipulación, el juego, la reflexión y el diálogo. También sirven para posibilitar que los alumnos desarrollen de manera lúdica y experimental procedimientos de trabajo que les acerquen a los métodos que utilizan los artistas para hacer sus obras.</p> <p>Observaciones y comentarios: "entendemos la educación desde un contexto amplio, no sólo en relación al público escolar. Creemos en una educación para todos los públicos".</p>	<p>Buscan la verdadera inclusión.</p> <p>Mismos objetivos para todos.</p> <p>Tienen que adaptarse a las necesidades educativas especiales.</p> <p>La idea es llegar igual a ellos apostando por la misma educación.</p>
	L		√	√	<p>Se guían por la normativa de accesibilidad autonómica y estatal, aunque como institución se encuentran en un momento inicial y todavía no se aplica en su totalidad.</p> <p>Hacer del centro un lugar inclusivo es uno de los retos actuales de la institución.</p> <p>Están en un punto muy inicial, hay un grupo de accesibilidad donde se encuentran todos los equipos educativos, se reúnen pero no tienen todavía ninguna memoria.</p>	<p>Concepto de educación: desde un contexto amplio, no sólo en relación al público escolar. Creen en una educación para todos los públicos.</p> <p>Normativa de accesibilidad autonómica y estatal, aunque como institución se encuentran en un momento inicial y todavía no se aplica en su totalidad.</p>

					Parten de un estudio previo tanto de las competencias básicas como de los currículos de todos los niveles escolares.		
	M		√	√	Desarrollan programas específicos, con el mismo objetivo que para el resto del público "normal", pensar contemporáneo, encontrar un espacio para esta en lenguaje contemporáneo.	Programas específicos con los mismos objetivos para todos.	
					Entienden la educación desde un contexto amplio, no sólo en relación al público escolar. Creen en una educación para "todos los públicos". Por un lado por cuestiones de normativa vigente.	Entienden que la inclusión y accesibilidad educativas son necesarias por la normativa vigente, es imprescindible para entender el público de forma global.	
QSH	D	√	√		√	<p>El proyecto parte del arte contemporáneo, una colección con un carácter específico y muy dinámico, que está en constante transformación porque se va nutriendo de nuevas adquisiciones que posibilitan ir estableciendo relaciones diferentes entre las obras y entre los artistas y, en consecuencia, construir visiones y recorridos diferentes (que no responden meramente a criterios cronológicos), cada uno de los cuales prioriza determinados aspectos, que se intentan poner de relieve a través de las sucesivas presentaciones que se van haciendo.</p> <p>Las propuestas que sugieren son absolutamente flexibles y permiten mil y una adaptaciones a los contextos particulares en los que se desarrollen. Incluso el material proporcionado puede suscitar otros usos no sugeridos, lo cual hará que este se convierta en un recurso vivo y dinámico.</p> <p>Las propuestas están organizadas en tres bloques diferentes que requieren el uso de materiales diferentes. Es preferible realizar los bloques ordenadamente. Cada bloque trabaja diferentes aspectos, siempre vinculados a la cuestión de la significación o expresión. Los conceptos que van apareciendo lo hacen en orden creciente de complejidad.</p> <p>También está concebido para desarrollarse en contextos inclusivos; es un recurso pensado para todos y su uso es adaptable a alumnos con discapacidades. Es absolutamente respetuoso con la diversidad y no excluye ningún tipo de alumno.</p> <p>Tiempo de duración: anual.</p>	<p>Propuestas flexibles que permiten muchas adaptaciones a los contextos particulares en los que se desarrollen.</p> <p>Recursos vivos y dinámicos.</p> <p>Recursos pensados para todos y adaptables a alumnos con discapacidades, sin excluir.</p> <p>Las actividades son abiertas pero se tiene en cuenta edad, nivel y discapacidad.</p> <p>Forman a formadores.</p>

					Han desarrollado un programa en colaboración con el instituto de discapacidad del ciudadano donde han llevado a cabo una formación muy amplia para formar a formadores, todos los guías han recibido formación por parte de profesionales de estos colectivos sociales, estos educadores sociales también han recibido formación de los educadores de los museos, familiarizarles con los espacios culturales.	
O		√	√	√	<p>El proyecto nace de considerar el arte contemporáneo como un generador inagotable de aprendizajes diversos y de la voluntad de poner al alcance de todo el mundo un proyecto en el que las experiencias de éxito de todos los que participen en él estén garantizadas desde el principio.</p> <p>Aproximar los lenguajes, procesos y autores contemporáneos a todos los públicos. Estimular el contacto directo de con las obras expuestas y facilitar una aproximación a las diferentes formas artísticas desde una perspectiva crítica y reflexiva.</p>	<p>Idea de centro inclusivo, adaptándose a las necesidades educativas especiales.</p> <p>Mismos objetivos, misma educación para todos.</p> <p>Poner al alcance de todo el mundo un proyecto en el que las experiencias de éxito de todos los que participen en él estén garantizadas.</p> <p>Aproximar los lenguajes, procesos y autores a todos los públicos.</p>
X		√			<p>La evaluación se realiza desde 3 puntos de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La del profesorado (a partir de encuestas posteriores a la visita o encuestas de valoración de los recursos didácticos para desarrollar en el aula). - La del educador/a (con evaluaciones semanales con el departamento de educación). - La de las coordinadoras de educación (mediante seguimiento en directo de los distintos proyectos educativos) - Una vez cada año. 	<p>La evaluación se realiza desde el profesorado implicado, el educador y los coordinadores de educación, una vez al año.</p>

Tabla 92. Aplicación de instrumentos en el programa P8.

Se trata de un consorcio integrado por diversos entes públicos de la ciudad, el ayuntamiento y una fundación privada. Cuentan con un departamento de educación y mediación dedicado al trabajo educativo a través de un programa estable de actividades didácticas. Sus actividades se dirigen a alumnos desde 3 años hasta el final de la educación escolar, incluyendo bachillerato y centros de educación especial. Ofrecen además asesoramiento para alumnos de estudios superiores, ciclos formativos, magisterio, así como visitas que adaptan a personas con discapacidad auditiva, visual o mental. Por lo tanto, consideran que sí ofrecen actividades para todos los públicos, incluidos los públicos con capacidades diferentes, a través de actividades que consideran abiertas, pero teniendo en cuenta las edades, niveles y discapacidades. Los profesionales encargados de diseñar las actividades educativas e integrantes del equipo de educación son licenciados en Historia del Arte y Bellas Artes, En la metodología didáctica que emplean señalan que no siguen ningún modelo ni referente concreto. En cuanto a la normativa que guía sus actuaciones en torno a la accesibilidad y la inclusión, se guían por la normativa de accesibilidad autonómica y nacional, aunque señalan que están empezando a trabajar en este sentido, por lo que no aplican la normativa en su totalidad.

Consideran que las actividades que contemplan la diversidad de capacidades que llevan a cabo sí tienen éxito porque el equipo de educadores ha recibido la formación necesaria. Su programación se aplica para cada curso escolar y consideran que sus actividades sirven para facilitar la aproximación a conceptos relacionados con las obras, utilizando materiales didácticos que permiten la manipulación, el juego, la reflexión y el diálogo. También posibilitan que los alumnos desarrollen, de manera lúdica y experimental, procedimientos de trabajo que les acerquen a los métodos que utilizan los artistas para elaborar sus obras. Sus actividades pueden mejorarse, ampliarse, crecer. No creen en proyectos estáticos, por ello, intentan analizar, ajustar, evaluar críticamente el desarrollo de cada una de las actividades para adaptarse cada año a nuevos públicos y situaciones. Señalan la accesibilidad y la inclusión como uno de los puntos de interés actuales en la institución, dado que hacer un museo inclusivo es uno de los retos actuales de la institución.

Creen que pueden contribuir a la inclusión social y a la accesibilidad desarrollando programas específicos (actualmente tienen dos proyectos específicos). Para ellos, la inclusión y la accesibilidad son necesarias e importantes en los museos por cuestiones de normativa vigente y porque les parece imprescindible la comprensión del público de forma global. Están trabajando hacia la inclusión de todos los públicos en su programación educativa, pero creen que deben seguir trabajando para ampliar y

afianzar la inclusión. Señalan que entienden la educación desde un contexto amplio, no sólo en relación al público escolar. Creen en una educación para "todos los públicos".

Con sus actividades persiguen aproximar los lenguajes, procesos y autores contemporáneos a todos los públicos; estimular el contacto directo de con las obras expuestas y facilitar una aproximación a las diferentes formas artísticas desde una perspectiva crítica y reflexiva. En sus actividades destacan como puntos fuertes: partir de un estudio previo tanto de las competencias básicas como de los currículos de todos los niveles escolares; permitir utilizar el arte contemporáneo como punto de partida para trabajar de manera transversal las distintas materias; crear situaciones de enseñanza-aprendizaje, des-jerarquizando los roles profesor-alumno; enfatizar el respeto y la capacidad crítica. En cuanto a los aspectos a mejorar en sus actividades señalan: seguir trabajando para adaptar las mismas a las nuevas realidades escolares de cada año.

Sus actividades se revisan una vez al año. Anualmente reciben en torno a unos 40000 participantes, aproximadamente. Llevan a cabo una evaluación anual que se realiza desde 3 puntos de vista: la del profesorado (a partir de encuestas posteriores a la visita o encuestas de valoración de los recursos didácticos para desarrollar en el aula); la del educador/a (a través de evaluaciones semanales con el departamento de educación del museo); la de las coordinadoras de educación (mediante seguimiento en directo de los distintos proyectos educativos). En este sentido, consideran seguir trabajando para adaptar las mismas a las nuevas realidades escolares de cada año. Realizan difusión de sus actividades a través de la página web del museo, Facebook y Twitter. No disponen de blog.

Dirigen sus actividades a todos los públicos, pero hay un público al que no llegan, se trata del público universitario. Ofrecen visitas estándar, pero no han conseguido crear un programa fuerte para universitarios, aunque están trabajando para poder ofrecerles algo específico y educativo. Creen en la idea de museo inclusivo, tienen que adaptarse a las necesidades educativas especiales, ya sean de exclusión social, de discapacidad mental, física o problemas comunicativos (sordera y ceguera), que requieren un lenguaje especial. Quieren llegar por igual a ellos, apostando por la misma educación. Para ellos persiguen el mismo objetivo didáctico que para el resto del público "normal": trabajar el pensamiento contemporáneo, encontrar un espacio para educar en el lenguaje contemporáneo. No diseñan unos objetivos específicos para ellos porque eso no es inclusión. Para las instituciones la inclusión es algo muy reciente. Se lo plantearon hace cinco años y empezaron a trabajarlo de manera puntual, atendiendo peticiones, adaptándose. Pero a nivel

institucional han tenido que hacer una apuesta fuerte por parte de la dirección del museo para poder incorporar un espacio donde reproducir obras para que todos las puedan manipular. Empiezan a diseñarse normativas que les obligan a abrirse a la diversidad.

Creen que contribuyen a la inclusión social de todos porque ayudan a crear contextos donde se comparten experiencias, y eso hace que, a nivel social, se sientan incluidos. Hay muchas asociaciones que se limitan a sus espacios, pero si los museos se abren a la accesibilidad permiten que estos públicos se integren en otros espacios y compartan con otros colectivos, haciéndose así visibles. Y es que los museos son espacios públicos. Por ello, es importante la normativa. Por ejemplo, empezaron ofreciendo una visita al mes para personas sordas, y más adelante la hicieron coincidir con la de público general, de manera inclusiva.

Entre las dificultades con las que se han encontrado a la hora de abrirse a la diversidad de públicos se han encontrado con su desconocimiento de los colectivos, del lenguaje que debían emplear, de sus necesidades. Accesibilidad no es sólo “abrir la puerta, es comunicarse con ellos y que todo el personal pueda comunicarse”. Esta dificultad la solucionaron trabajando con la ONCE, llevando a cabo formación con una empresa de accesibilidad de la ciudad, formándose con profesionales de la educación especial, educadores sociales. Ellos les han orientado sobre cómo trabajar. Aún siguen trabajando en ello con la intención de que, a partir de ahí, estos nuevos colectivos entren en los circuitos normales del museo.

Finalmente, definimos los indicadores clave que resumen y ofrecen una visión global del programa analizado:

Código	Descripción	Indicadores destacados
CX/F	Formación del personal encargado del programa.	Consideran la formación de los educadores en la rama artística suficiente.
CX/I	Descripción de la institución en que se enmarca.	Consortio integrado por diversas instituciones públicas con un departamento de educación y un programa estable de actividades didácticas.
DYL/Des	Destinatarios de las actividades del programa.	Apertura a todo tipo de capacidades pero se dividen por edades, niveles y discapacidades.
DYL/Le	Lenguaje empleado en su descripción.	Uso de un lenguaje basado en los aspectos positivos de la diferencia así como en las dificultades.
PD/Cad	Causas de los puntos débiles.	Falta formación en los equipos.
PF/Ca	Causas de los puntos fuertes.	Parten de un estudio previo de necesidades. Están trabajando para la plena inclusión de todos en su programación educativa. Apuesta fuerte por parte de la dirección para incorporar un espacio adaptado donde todos puedan

		tocar las obras.
PQ/J	Justificación del programa.	Búsqueda de la inclusión y el alcance de los mismos objetivos para todos los públicos. Necesidad de apertura y adaptación a todos los visitantes. Necesidad y obligación de llegar a todos por igual.
PQ/M	Modelos didácticos de referencia.	Normativa de accesibilidad autonómica y estatal.
PQ/L	Leyes/normativas en que se apoya.	Normativa vigente en inclusión y accesibilidad.
QSH/D	Diseño didáctico del programa.	Diseño de proyectos específicos. Propuestas flexibles que permiten realizar adaptaciones. Recursos pensados para todos y adaptables a alumnos con discapacidades, sin excluir. Las actividades son abiertas pero se tiene en cuenta edad, nivel y discapacidad.
QSH/O	Objetivos didácticos específicos y generales.	Conseguir una institución inclusiva. Mismos objetivos, misma educación para todos. Poner al alcance de todo el mundo un proyecto en el que las experiencias de éxito de todos los que participen en él estén garantizadas.

Tabla 93. Indicadores destacados en la codificación del programa P8.

Una vez recopilada, codificada y analizada la información recogida a través de los instrumentos de investigación expuestos y definidos, el siguiente paso es la elaboración del cuerpo conclusivo. El análisis consiste en dividir el todo en sus partes para llegar a una mejor comprensión de la muestra estudiada. Ello nos ha permitido definir los parámetros clave que estructuran las claves de los programas evaluados, se trata de los factores pertinentes de cada programa, que definen los cimientos de los modelos que definimos en el capítulo 8. Según Stake (2006, p. 230), analizar también significa reunir las piezas de nuevo a fin de obtener el significado más completo posible.

Stake (2006, p. 232) explica con maestría este paso siguiente. El análisis de los datos nos ayuda en el proceso de búsqueda de pautas o patrones. Las pautas son regularidades, contingencias o covariaciones. Las pautas son importantes en toda clase de análisis. La codificación de los datos facilita el reconocimiento de patrones. La mayoría de los evaluadores procuran basarse en criterios y ser interpretativos al mismo tiempo. Los estándares indican lo bien que debería funcionar el evaluando y, en nuestro caso, son el paso previo de conocimiento y comprensión de la muestra estudiada para el diseño de un modelo teórico educativo sólido. Ese proceso puede denominarse de reunificación la síntesis.

Como señala el autor, durante el estudio, realizamos síntesis y análisis de forma más o menos simultánea y repetida, separando cosas y uniéndolas de nuevo, buscando pautas, trabajando a fin de elaborar descripciones e interpretaciones. Es por ello que a continuación presentamos las conclusiones, o bien la síntesis, pero, en consonancia con Stake, éstas son fases que se solapan y se repiten una y otra vez.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Es sensato defender la estandarización cuando en lugares diferentes reinan condiciones similares y se observan ciertas prácticas no estándar que resultan perjudiciales.

Stake (2010, p. 313)

Las conclusiones son fruto de un proceso de síntesis sólidamente argumentado y razonado. Con el objetivo de ofrecer una visión continua que permita relacionar el análisis de datos con la extracción de las conclusiones, presentamos en primer lugar los modelos educativos detectados a partir del análisis de datos de los casos analizados en el capítulo precedente, para después retomar, en la discusión, las hipótesis y objetivos de investigación que planteamos y su relación con los hallazgos alcanzados. Para ello, retomamos las fases y procesos desarrollados en capítulos anteriores como son el análisis de los datos, su sistematización, codificación y comparación entre elementos analizados. Recogemos, a continuación, las conclusiones derivadas del cuerpo experimental que se sostiene sobre la sólida base del cuerpo teórico, definiendo siete modelos didácticos, para finalizar generando nuestro propio modelo, orientando las futuras líneas de investigación sobre la base de los resultados obtenidos.

8.1 Conclusiones al cuerpo analítico: modelos educativos detectados

Una vez analizados los datos recogidos, definidos sus parámetros principales en base a los programas de la muestra seleccionada y conocido el estado de la cuestión en materia de educación patrimonial y diversidad de capacidades, definimos los modelos educativos detectados a partir del análisis de la muestra de estudio, explicando sus ejes clave, para llegar, por último, a definir nuestro propio modelo teórico-educativo. Los modelos definidos son el resultado de los datos analizados de la muestra, cuya selección, como hemos visto, se apoya en criterios de inclusión y exclusión, de modo que la selección ha sido perfilada para lograr una muestra representativa de la dispersión existente en los modelos o modos educativos. Es por ello que localizamos y diseñamos 7 modelos educativos, cuyo proceso de concreción se sintetiza en seis fases:

A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos.
F	Estructura general	Gráfico, síntesis del funcionamiento del modelo.

Tabla 94. Fases en la definición de modelos.

Algunos de los modelos definidos arrojan similitudes con modelos descritos por otros autores en el ámbito de la discapacidad. No es de extrañar que encontremos reflejos de estos modelos que se consideran ya superados, puesto que aún estamos inmersos en los procesos de cambio, como hemos visto en el marco teórico de la presente investigación. Incorporamos algunas de sus características en los modelos detectados que describimos a continuación.

8.1.1 Modelo terapéutico o rehabilitador.

El modelo terapéutico o rehabilitador ha sido ampliamente descrito en las últimas décadas. Este es uno de los modelos detectados a raíz de los análisis efectuados sobre la muestra de estudio. Por ello, intercalamos nuestras interpretaciones y hallazgos con la literatura localizada al respecto. Palacios (2008, p. 66), señala al respecto que las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas. En este modelo ya no se habla de lo divino o lo maligno, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad (...), ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque ello en la medida en que las personas sean rehabilitadas o normalizadas.

Se asume la diversidad desde el punto de vista de la enfermedad, ya sea por causas naturales o biológicas, por ello, puede y debe ser tratada, lo que modifica las funciones del museo, más allá de agente cultural, sino como agente rehabilitador y terapéutico.

Se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. La persona debe asimilarse a los demás. La mirada se centra en la diversidad funcional, las actividades que no pueden realizar. En consecuencia, el tratamiento social impartido se basa en una actitud paternalista, centrada en los déficits de las mujeres y hombres que tienen menos valor que el resto. En consecuencia, las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, centrada en los déficit de las personas que —se considera— tienen menos valor que el resto —las válidas o capaces— (Palacios, 2008, p. 67).

Retomando a la autora mencionada, Palacios describe el modelo rehabilitador supeditado a la rehabilitación o normalización de las personas consideradas no normales. Por lo tanto, se busca la recuperación de la persona, su integración social a través de la educación especial, la recuperación o rehabilitación. En consecuencia, las respuestas se basan en una actitud paternalista, centrada en los déficits. La autora realiza un barrido histórico y sitúa los primeros síntomas del modelo en los inicios del mundo moderno. En el marco de este modelo, la *Ley LISMI de integración social de los Minusválidos*, de 1982, recoge el concepto de persona con discapacidad:

A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales. (Ley LISMI 13/1982).

Por ello, las posibilidades de integración se encuentran disminuidas como consecuencia de la diversidad funcional. Esto arrastra una identificación de la diversidad funcional con enfermedad. Como consecuencia, la vida de una persona con discapacidad tiene un sentido, pero siempre supeditado a dicha rehabilitación. Debe realizarse todo lo necesario a fin de lograr la normalización, que puedan funcionar en sociedad de una manera más normal (Palacios, 2008, pp. 66-82).

MODELO TERAPÉUTICO O REHABILITADOR			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.	Modelo terapéutico o rehabilitador: centrado en dar respuesta a las necesidades especiales.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Enfoque en las necesidades y problemas de los colectivos específicos. Segregación a través de proyectos específicos. Comprensión de la diversidad enfocada en las necesidades.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	Concepto de educación: "No podemos realizar una educación igual para todos, sino más bien, debemos diseñar estrategias educativas que permitan atender a las necesidades propias de cada colectivo". Lenguaje centrado en las necesidades, que determina acciones educativas orientadas a solventar problemas. Convivencia de términos que inciden en las deficiencias y conceptos positivos de la diferencia: Problemáticas, conflictos, discapacidad, déficits, incapacidad, inclusión, colectivos específicos, dificultades, discapacidad, riesgo de exclusión social. Referencia a la inclusión como inclusión social (concepto de inclusión social).
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.	Hincapié en las necesidades y problemáticas. Aunar educación artística y social. Superar las barreras. Referencia a la inclusión como inclusión social. Consideran que la plena inclusión puede lograrse a través de programas específicos que atiendan a las necesidades. Integración social. Inclusión social a través de la práctica artística. Percepción de complejidad en el trabajo con la diversidad. Derecho de todos a la inclusión social.
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo	Proyectos específicos. Equipos multidisciplinares e interdisciplinares. Uso del arte para acercarse a la problemática de estos colectivos. Dar posibilidad de participación. Equipo mixto. Evaluación crítica. Ajuste a las necesidades y demandas. Atender a las características e intereses. Proyectos concretos prolongados en el tiempo. Desarrollar aptitudes artísticas. Fomentar la inclusión social. Mejorar o paliar problemáticas.

Tabla 95. Descripción del modelo terapéutico o rehabilitador.

Nos encontramos, por tanto, ante un modelo que determina las actuaciones educativas desde el enfoque rehabilitador. Las personas con diversidad funcional deben ser rehabilitadas. El fin primordial que se persigue es normalizar a los diferentes. El problema es la persona a quien hay que rehabilitar a través de equipos interdisciplinarios, el éxito es valorado en relación con la cantidad de destrezas y habilidades que logre adquirir el individuo. Por ello, las respuestas que desde el museo se dan beben de una actitud paternalista, como resultado de una mirada centrada en la diversidad funcional, tratando de mejorar o hacer desaparecer la diferencia que representa la discapacidad.

La persona se integra en la medida en que se rehabilite y se asemeje a los demás. De este modo, el objetivo perseguido no es la igualdad sino lo idéntico (Palacios, 2008, p. 99). Es en definitiva, una forma de exclusión. Sintetizamos, en el gráfico siguiente, los parámetros localizados que nos permiten definir las claves en torno al modelo rehabilitador o terapéutico, apoyándonos en las actitudes, conceptos y ejes comentados.

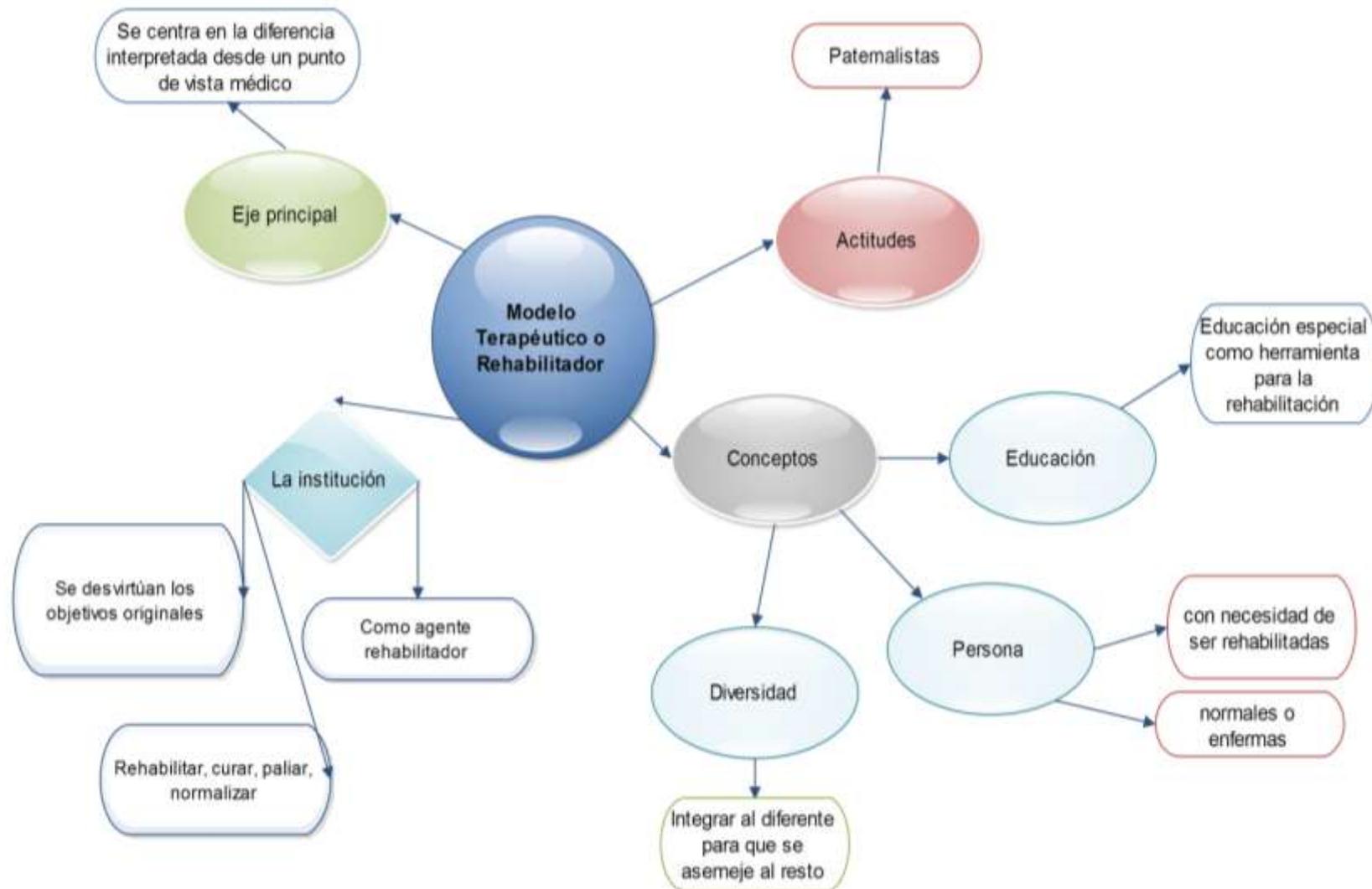


Gráfico 25. Modelo Terapéutico o Rehabilitador.

8.1.2 Modelo social.

Definimos el modelo que presentamos a continuación como modelo social. Esta idea o modelo surge a finales de los años sesenta en Estados Unidos e Inglaterra, a raíz de los movimientos de defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Lo denominamos social dado que no niega la diferencia y establece que las barreras son creadas por la sociedad, por lo que puede trabajarse para evitar su exclusión y lograr la inclusión, en nuestro caso, en la educación patrimonial y el trabajo educativo en lo relativo al patrimonio. La discapacidad surge cuando la sociedad niega las diferencias individuales.

Por ello, el modelo social se orienta al cumplimiento de la normativa para la igualdad y la inclusión. Se trata de dar las mismas oportunidades, de cambiar los patrones sociales para trabajar en este sentido. Es clave la sensibilización del personal implicado en los programas educativos y, más allá de ellos, aquellos profesionales con relación a los programas y las instituciones implicadas. Es importante el apoyo social y las actitudes, así como la existencia de departamentos o áreas específicas dedicadas a trabajar en ello.

Palacios describe el modelo social como el rechazo a los fundamentos de modelos anteriores en el tiempo, como el modelo rehabilitador. Las causas que originan la discapacidad son sociales, por lo tanto hay que trabajar con las limitaciones que genera la sociedad, no las personas, a través de la inclusión y la aceptación de la diferencia. Por ello, las soluciones se encuentran en la sociedad. Este modelo aboga por la rehabilitación o normalización de la sociedad, para ello las personas deben ser aceptadas tal cual son y la educación debe ser inclusiva. La autora sitúa el nacimiento del modelo social a finales de la década de los años sesenta en Estados Unidos e Inglaterra, cuando las personas con discapacidad tomaron la iniciativa e impulsaron sus propios cambios políticos (2008, pp. 103-106).

Siguiendo con la autora, la noción de persona con discapacidad en este modelo se basa en las limitaciones y opresión social, acompañada de unos *Principios Fundamentales* elaborados por la UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation) en 1975, donde se afirma que la sociedad discapacita a las personas. Según el citado documento, deficiencia es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, y discapacidad es la desventaja o restricción de actividad causada por la organización social contemporánea que no considera a las personas que tienen diversidades funcionales y, por ello, las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. Desde el modelo se

habla de igualdad de condiciones y accesibilidad universal, de modo que todos los productos, entornos, procesos, bienes y servicios, cumplan con los requisitos necesarios para poder ser utilizados por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible. En este sentido, la manera en que se aborde la educación será una cuestión fundamental. La nueva visión de la inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación, sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. Se trata, por tanto, de dar respuesta a todos los alumnos, sin olvidar una atención individualizada basada en las necesidades educativas (Palacios, 2008, pp. 122-130).

Además, señala que la diferencia debe ser valorada como parte de la diversidad humana, y se apoya en supuestos básicos como: en primer lugar, que toda vida humana goza de igual valor en dignidad; que toda persona debe poder tener la posibilidad de tomar las decisiones que le afecten en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral; las personas etiquetadas con discapacidad gozan del derecho a participar plenamente en todas las actividades (Palacios, 2008, pp. 141-143).

Recogemos a continuación la tabla que sintetiza los parámetros clave del modelo que nos ocupa.

MODELO SOCIAL			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo	Modelo social. El museo comprendido como agente de inclusión social para todos.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Colaboración interdepartamental. Sensibilización del personal de la institución (accesibilidad intrainstitucional). Formación del personal en accesibilidad y comunicación. Normalización como objetivo institucional Implicación de todo el personal de la institución en la educación. Departamento específico dedicado a las capacidades diferentes y la accesibilidad.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	Concepto de accesibilidad: Las piezas no plantean barreras, son las personas quienes las crean. Públicos: no existe un público mayoritario sino muchos públicos minoritarios. Idea de personas. Hay que acercar el patrimonio a todas las personas, pese a que la accesibilidad al 100% no existe. Diferencia: la diferencia existe y no debe anularse, sino respetarse. Las personas son diferentes.
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.	Visión integral del público. La sensibilización como clave. Accesibilidad interna y externa. Aprendizaje basado en la experiencia. Se apoya en los 4 pilares de la educación según

			<p>la UNESCO: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. La sensibilización del personal encargado de la educación como clave para el éxito. El cumplimiento de la normativa determina la dirección de sus esfuerzos.</p>
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo.	<p>Implicación de toda la institución en la educación. Departamento específico dedicado a las capacidades diferentes. Sensibilización de toda la plantilla. Acercar el patrimonio a todos. Unificar criterios y objetivos. Colaboración y comunicación entre instituciones. Documentación de cada proyecto. Evaluación implicando a todos los agentes participantes. Normalización como objetivo. Accesibilidad e inclusión como claves. Evaluación en dos niveles: nivel de satisfacción y cumplimiento de objetivos.</p>

Tabla 96. Descripción del modelo social.

Se acepta la diferencia y no se trata de “curar” a las personas con capacidades diferentes. Las causas que originan la desigualdad en la diversidad funcional son sociales. Las personas con diversidad funcional pueden aportar en igual medida, pero desde la valoración y el respeto de las diferencias. Se busca la inclusión social sobre la base de la no discriminación, la accesibilidad universal y la normalización del entorno. Se reivindica la autonomía de las persona con diversidad funcional eliminando cualquier tipo de barrera.

No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con diversidad funcional sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Toda vida humana es digna, por ello se enfoca hacia la aceptación e inclusión.

Describimos, en el siguiente gráfico, la síntesis visual del modelo social.

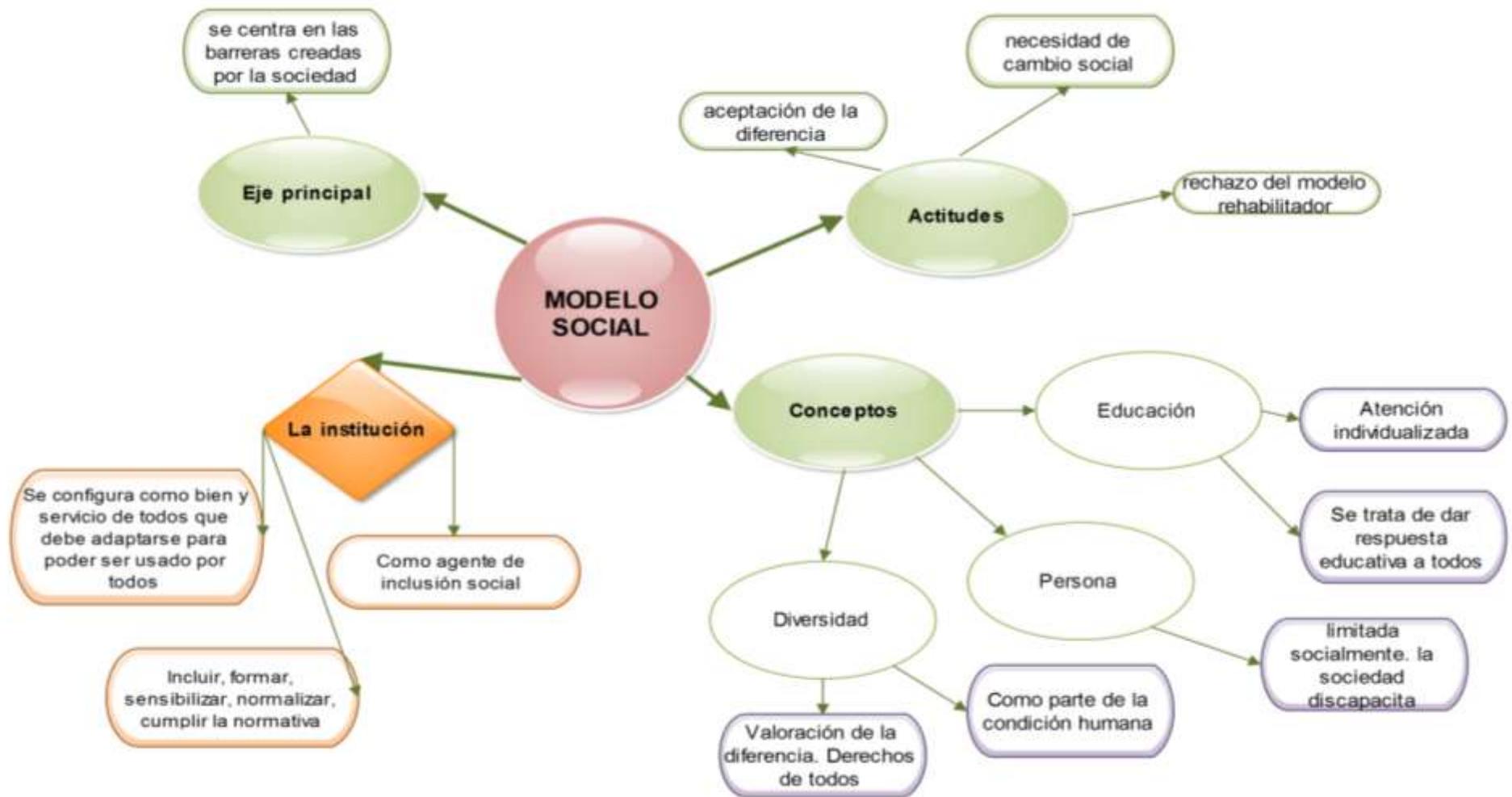


Gráfico 26. Modelo social.

8.1.3 Modelo teórico-inclusivo.

Como su nombre indica, el modelo centra sus líneas clave en el cumplimiento de la legislación y la teoría de las capacidades diferentes en el momento presente. De este modo, las líneas o claves que lo definen y lo diferencian de otros modelos son:

- El acento recae sobre la formación y la sensibilización hacia las capacidades diferentes.
- Concienciación y empatía como eje metodológico clave.
- Búsqueda de inclusión y respuesta a la demanda existente.
- Cumplimiento de la legislación vigente.

En línea con estos ejes clave, la diferencia se interpreta como una realidad extensible a todas las personas, por lo que los esfuerzos educativos se orientan hacia la inclusión y la adaptación de contenidos para la accesibilidad de todos, puesto que todos somos diferentes. En este sentido, el museo debe ser agente garantizador de normalización y punto de asesoramiento en el trabajo con la diferencia.

MODELO TEÓRICO-INCLUSIVO			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.	Modelo teórico-inclusivo: se denomina así dado que genera su propia "teoría" sólida sobre la necesidad de apertura hacia las capacidades diferentes, argumentada en las exigencias legales y el contacto con las necesidades reales.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Concienciación y empatía hacia la diferencia. Personal formado en accesibilidad. Contar con un instrumento exclusivamente dedicado a la accesibilidad. Accesibilidad como pilar y objetivo. Asesoramiento y formación. Normalizar, no segregar. Sensibilizar es clave.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	Concepción de las capacidades diferentes como extensibles a todos. Inclusión, sensibilización, atención, integración, adaptación. Concepto de diversidad: Todos somos diferentes.

D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.	Concepción de la diversidad como realidad extensible a todos. La sensibilización es fundamental para trabajar hacia la inclusión. Es clave la formación en capacidades diferentes.
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo.	Adaptaciones para atender a las capacidades diferentes. Asesorar. Adaptarse a la demanda. Objetivo: sociedad plenamente inclusiva. Colaboración interinstitucional. Evaluar lo realizado.

Tabla 97. Descripción del modelo teórico-inclusivo.

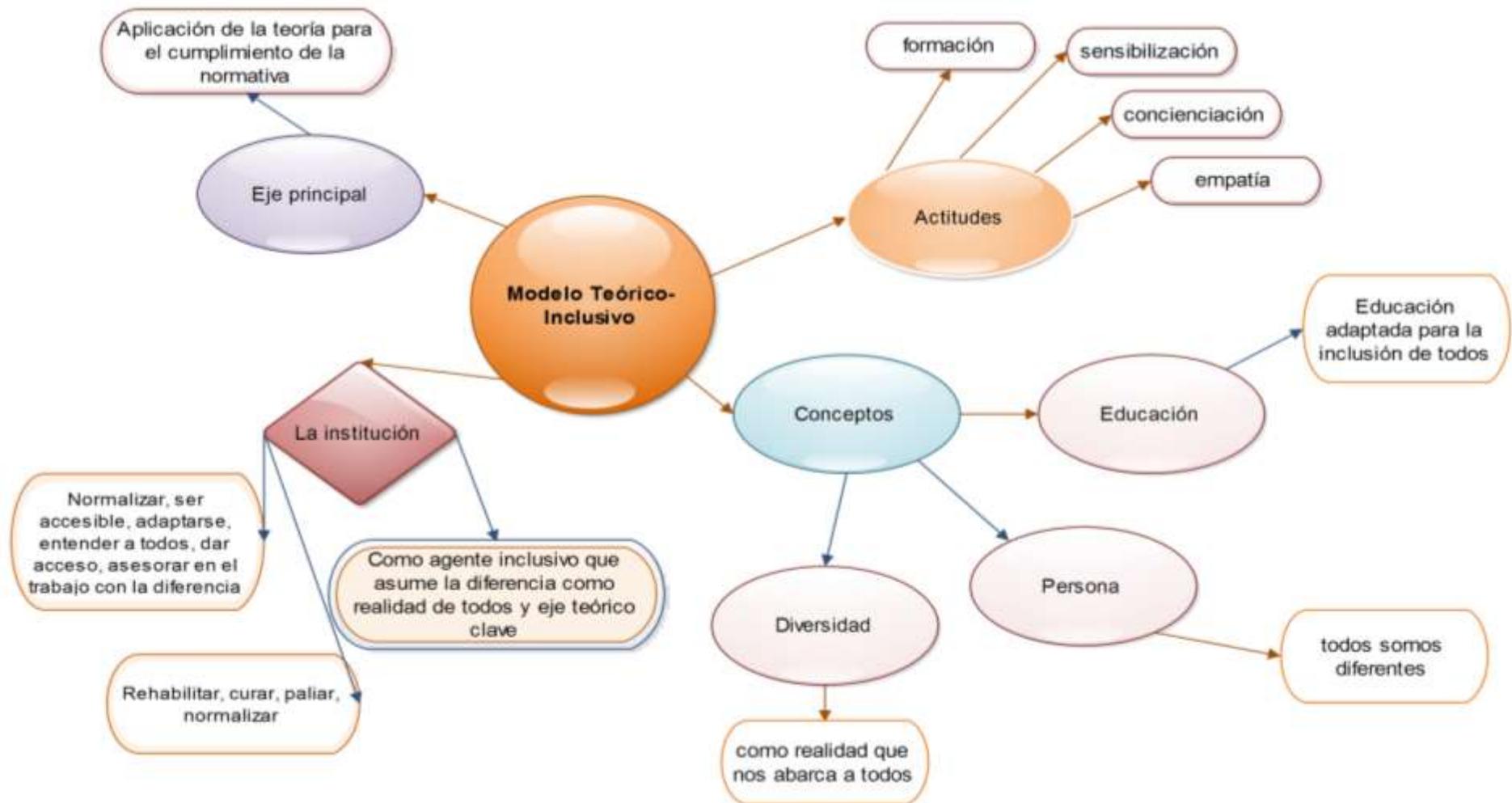


Gráfico 27. Modelo Teórico-Inclusivo.

8.1.4 Modelo normalizador.

Según la ISO (Organización Internacional de Estandarización), la normalización es “un documento que proporciona los requisitos, especificaciones, directrices o características que pueden ser utilizadas consistentemente para asegurar que los materiales, productos, procesos y servicios son adecuados para su propósito; el proceso de formular y aplicar reglas con el propósito de realizar en orden una actividad específica para el beneficio, determina no solamente la base para el presente sino también para el desarrollo futuro y debe mantener su paso acorde con el progreso”. Define la norma como el documento establecido por consenso y aprobado por un organismo reconocido, que proporciona reglas directrices o características para ciertas actividades o sus resultados, con el fin de conseguir un grado óptimo en un contexto dado.

La clave en este modelo es la interpretación del concepto de normalización en el sentido de proporcionar igualdad en la participación en el museo, en cumplimiento de su responsabilidad social y en cumplimiento con sus obligaciones recogidas por ley. Se trata de normalizar las actividades del museo para contemplar la accesibilidad y la inclusión, abriéndose a públicos diferentes.

MODELO NORMALIZADOR			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.	Modelo normalizador: igualdad de participación por ley, conciencia de responsabilidad social.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Formación y experiencia. Accesibilidad e inclusión como obligación. Contemplar la accesibilidad y la inclusión en los planes de actuación del museo. Apertura a públicos diversos. Garantizar el acceso a la cultura. La accesibilidad y el diseño universal como requisito transversal. Formación del personal del museo para eliminar barreras humanas. Garantizar el acceso a la cultura de todos. Normalizar las actividades del museo.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	Convivencia de diversos conceptos acerca de la diversidad. Inclusión como la facultad que tenemos de poder disfrutar de una cultura compartida y construida con y para todos, donde el simple hecho de no proponer oportunidades o posibilidades

			de participación al alcance de todos es establecer barreras.
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.	<p>Concepción de éxito basada en la demanda.</p> <p>Igualdad en participación.</p> <p>Museo como lugar vivo en inclusivo.</p> <p>Responsabilidad social.</p> <p>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.</p> <p>Leyes españolas.</p> <p>Planes de actuación del Ministerio y del Museo.</p>
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo.	<p>Objetivo: Crear vínculos duraderos entre museo y público con necesidades especiales.</p> <p>Actividades enfocadas a las características y necesidades de los públicos.</p> <p>Claves: la flexibilidad y adaptación a las necesidades de los públicos, ejercitar capacidades, continuidad, tratamiento transversal de la discapacidad, proyectos específicos, trabajo colaborativo entre disciplinas distintas.</p> <p>Actividades inclusivas y específicas (distinción).</p> <p>Colaboración con centros o instituciones implicados.</p> <p>Adaptan las actividades, los conceptos, el diálogo y los materiales.</p> <p>Objetivos didácticos.</p> <p>Acercar el arte a todo tipo de públicos.</p> <p>Evaluación continua.</p>

Tabla 98. Descripción del modelo normalizador.

No obstante, normalizar no responde a los requisitos necesarios para la inclusión. Se trata en este caso de contemplar la diversidad de las personas en el museo a través de actividades enfocadas a las características y necesidades de los públicos. La inclusión se interpreta como dar la opción y oportunidad de participar en actividades específicas en función de las características y necesidades de los públicos. Se trata, en definitiva, de adaptar el museo a diferentes necesidades.

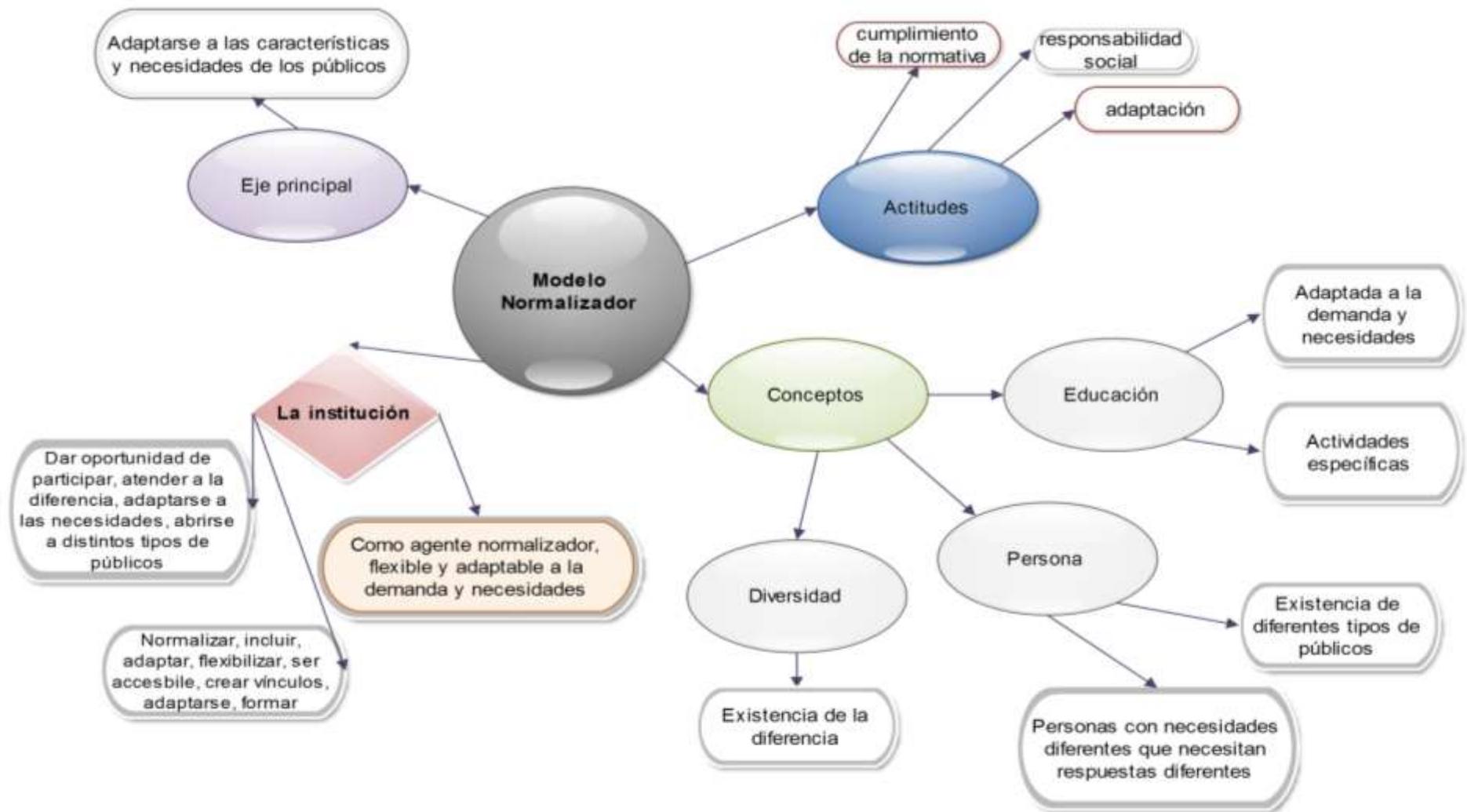


Gráfico 28. Modelo Normalizador

8.1.5 Modelo de la diversidad.

En España, el modelo de la Vida Independiente y el modelo social están aún en sus inicios y distan mucho de haber alcanzado un alto grado de implantación social, si se exceptúa el campo legislativo, mientras que el modelo rehabilitador lleva ya varios años de arraigo en todo el país.

Palacios y Romañach (2008, p. 65)

Conscientes de la limitación teórica del modelo social, se propone un modelo basado en la riqueza de la diversidad y en el concepto de la dignidad de las mujeres y hombres, independientemente de su diversidad funcional. Para ello, en el nuevo modelo se recalcan las carencias actuales de la sociedad española ya resueltas en el modelo social y se avanza un peldaño más cambiando el eje de apoyo del discurso desde el concepto de capacidad al concepto de dignidad, valor inherente a todo ser humano (Palacios y Romañach, 2008, p. 97).

El modelo de la diversidad ha sido ampliamente definido y descrito por Palacios y Romañach (2008), sustentado en la plena dignidad de todos aquellos que son diferentes. La solución es eliminar la desventaja social de las personas con diversidad funcional, puesto que la vida de todas las personas tiene el mismo valor. Este modelo se apoya en el derecho y la bioética para luchar por la consecución de la dignidad plena de todas las personas, para lo que ha sido clave el cambio en la terminología. De este modo se ha tratado de eliminar la confusión entre diversidad y enfermedad. Por ello, este modelo busca la plena dignidad de las personas a través de dos herramientas clave: los derechos humanos y la bioética (pp. 185-193).

Recogemos a continuación los principios que estructuran el modelo, basándonos en la descripción de los autores mencionados (Palacios y Romañach, 2008, pp. 207-209):

- La diversidad es un valor inherente a la humanidad.
- Todas las personas tienen la misma dignidad; intrínseca y extrínseca; esto es, el valor de sus vidas es el mismo y todos tienen los mismos derechos, por lo que se les debe dotar del entorno y las herramientas necesarias para que su vida se desarrolle como la del resto.
- La diversidad funcional es una cuestión de dignidad y derechos humanos.
- Las personas con diversidad funcional no están enfermas.

- Se debe construir una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de todos los individuos.
- Las herramientas para conseguirlo son la bioética y los derechos humanos.

“La clave para buscar un modelo que proporcione un futuro mejor está basada en las ideas ya establecidas por el modelo social, un cambio de eje fundamental desde el concepto de capacidad al concepto de la dignidad y en el uso de la bioética como herramienta fundamental para el cambio” (Palacios y Romañach, 2008, p. 99).

Adoptan el término de mujeres y hombres con diversidad funcional, que se empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente en España, en enero de 2005. Asumen la bioética como palanca de cambio para crear un nuevo modelo que potencie la dignidad intrínseca y extrínseca y se vea la diversidad como algo extensible a todo ser humano. La solución pasa por eliminar la desventaja social que sufren. Las vidas de todas las personas deberían ser consideradas con el mismo valor. El derecho y la bioética son las herramientas elegidas para luchar por la consecución de la dignidad plena de todas las personas.

MODELO DE LA DIVERSIDAD			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.	Modelo de la diversidad: plena dignidad de las personas, más allá de la inclusión cultural y educativa, sino en todas las áreas.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Trabajo inter-ámbitos: socio-sanitario, educativo, cultural, artístico. Formación continua del personal implicado. Implicación activa con la investigación.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	Concepto actualizado de diversidad. Concepto de diversidad funcional para sustituir otros de semántica peyorativa. Cambio hacia terminología no negativa sobre la diversidad funcional. Modelo de la diversidad de Palacios y Romañach. Museo abierto a la colaboración, museo inclusivo, adaptado a las características y necesidades de sus visitantes. Diseño de programas para llegar a todos. Colaboración con centros especiales y redes de trabajo.
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan	Función social y comunitaria. Modelo de normalidad basado en la

		forma al modelo.	diversidad. Vocación de ser puerta y puente para la integración de los diversos públicos del museo, dando visibilidad y existencia.
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo.	Sólido desarrollo metodológico, referente para otras instituciones. Apertura a todos los públicos. Adaptación a los colectivos a través de proyectos específicos. Guiones didácticos flexibles. Adaptabilidad. Importancia del diálogo en las actividades como instrumento de intercambio. Equipo multidisciplinar con formación en humanidades y pedagogía. Investigación y desarrollo de estrategias y materiales de apoyo Integración de públicos. Sensorialización de algunas obras, desarrollo de signo-guías, líneas didácticas adaptadas. Materiales y actividades adaptados a necesidades e intereses. Sólido desarrollo metodológico.

Tabla 99. Descripción del modelo de la diversidad.

En este modelo, la diversidad es un valor inherente a la humanidad y así se debe apreciar. Se trata de construir una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de todos los individuos y eliminar todo tipo de terminología negativa. Se debe educar a los jóvenes en los valores de la aceptación y el valor de la diversidad e incorporar los pilares fundamentales de este modelo en todas las políticas institucionales. Más allá del contexto educativo, este modelo se define para el trabajo interámbitos, para su extensión a todas las áreas con necesidad de ser inclusivas, ya sea el área social, cultural, artístico, sanitario, entre otros. A continuación recogemos los conceptos, ejes y actitudes que permiten clasificar el modelo descrito.

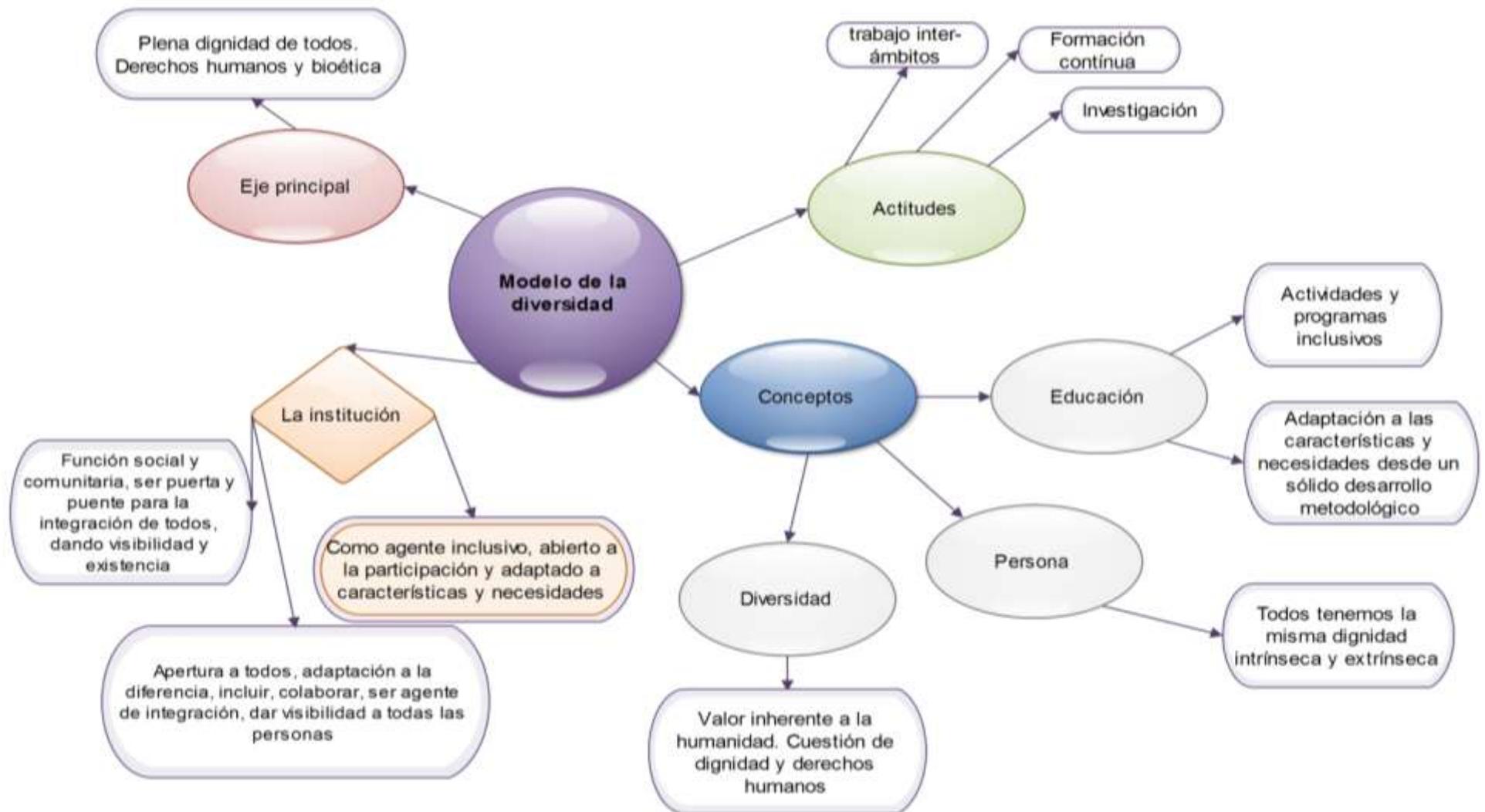


Gráfico 29. Modelo de la diversidad.

8.1.6 Modelo de participación.

El modelo de participación se define principalmente por la comprensión del espacio patrimonial como espacio para las personas, lugar clave para generar oportunidades de participación, de desarrollo individual y convivencia social. Son espacios para la educación y la reflexión a través de acciones, actividades y proyectos tanto individuales como comunitarios. Desde esta perspectiva la clave es la participación activa de las personas, y es en esa participación donde se comprende y contempla la necesidad de inclusión de todas las personas, comprendidas como individuos con o sin discapacidad.

En este sentido entra en juego la necesidad de cumplir la legislación, donde se contempla la igualdad de todos en el acceso a los lugares de patrimonio.

MODELO DE PARTICIPACIÓN			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.	Espacios patrimoniales como espacios de y para las personas. Es clave la inclusión de todos a través de la participación activa de las personas.
B	Claves teóricas	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Importancia de la multidisciplinariedad en los equipos de profesionales. Es clave la investigación y el trabajo colaborativo. Formación en todas las áreas implicadas: discapacidad, gestión cultural, historia del arte, educación inclusiva, humanidades, filosofía. Formadores de formadores.
C	Conceptos clave	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	La inclusión comprendida como la generación de actividades para personas con y sin discapacidad. El museo es un lugar para las personas, un espacio propicio donde se multiplican las oportunidades para una educación crítica y en valores, para la reflexión, para el desarrollo individual y para la convivencia social. El museo como herramienta inclusiva. La accesibilidad es una obligación legal.
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.	Convivencia de términos: accesibilidad, diversidad, capacidades diferentes, diseño para todos, etc. Apertura del museo a la participación activa del público, intercambio de conocimiento y desarrollo de proyectos contra la exclusión social. Innovación en formatos educativos Investigación continua. Normalizar el acceso de las personas

			<p>con discapacidad. Sensibilización hacia la inclusión y la accesibilidad como una necesidad. Obligación de promover el disfrute del arte y la cultura. La accesibilidad como criterio de trabajo transversal a toda la institución. Acciones apoyadas en el principio de diseño para todos, contribuyendo a enriquecer la experiencia de todos los visitantes. Eliminación de barreras intelectuales.</p>
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo.	<p>Actividades organizadas por tipologías de públicos. Proyectos específicos. Adaptación al destinatario, adaptación a las particularidades de los visitantes. Trabajo en red con otras instituciones del entorno. Actividades específicas para personas con capacidades diferentes. El objetivo es establecer vínculos duraderos y participación efectiva Los objetivos se adaptan a los colectivos destinatarios de cada actividad. Los criterios de normalización y diseño para todos son centrales en la política de la institución.</p>

Tabla 100. Descripción del modelo de participación.

A continuación recogemos los ejes principales que vertebran el modelo de participación, ofreciendo una síntesis de sus características, actitudes y comprensión de conceptos fundamentales, con el objetivo de ofrecer una visión holística del modelo de participación:

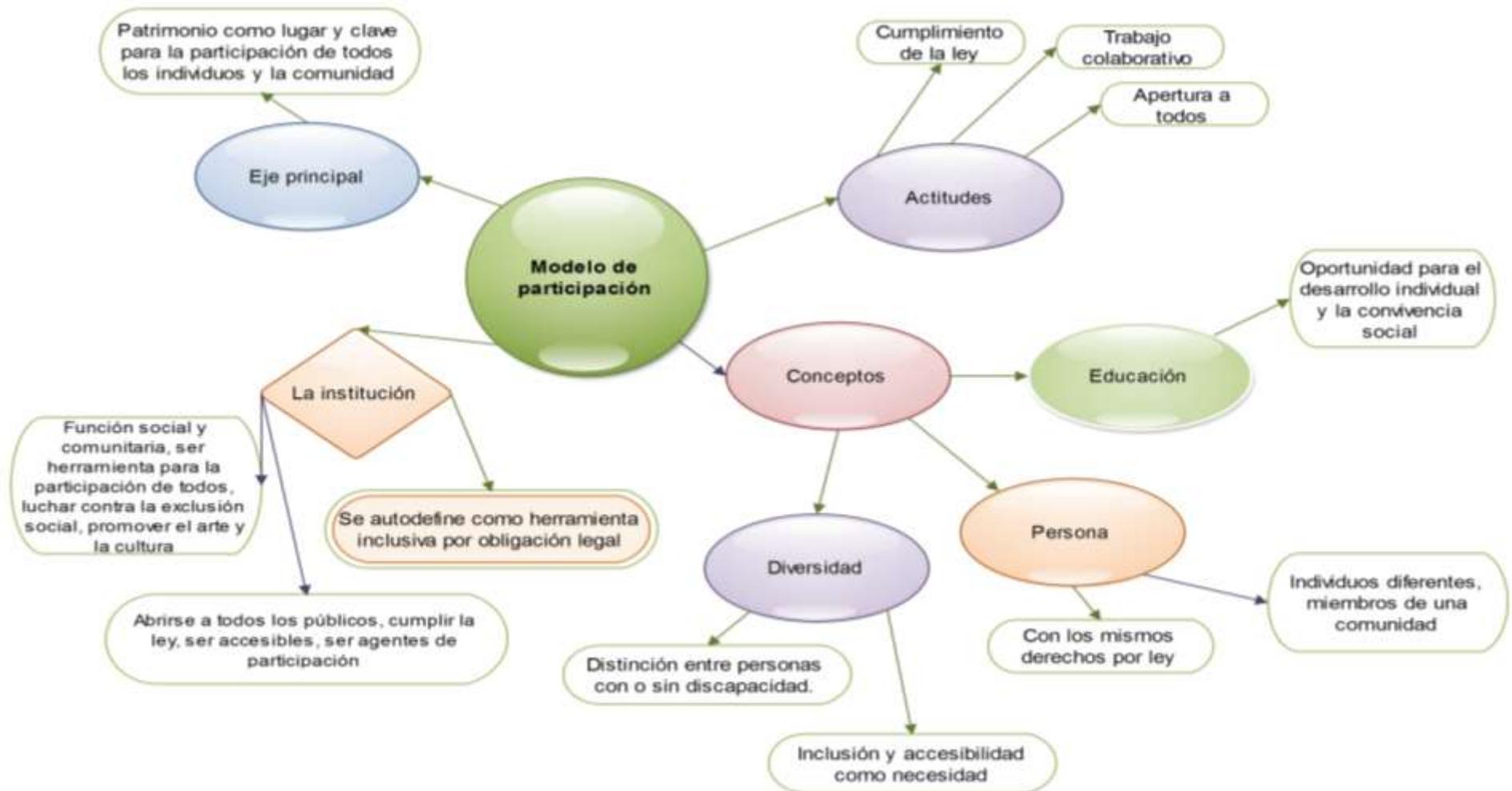


Gráfico 30. Modelo de Participación

8.1.7 Modelo integrador.

La denominación del modelo integrador deriva de su planteamiento del espacio patrimonial como espacio público que debe adaptarse o ser flexible e integrar para apostar por la misma educación con los mismos objetivos para todos. En ese carácter flexible se incorporan actividades específicas, orientadas a abrir el camino para la verdadera inclusión. Es por ello que los proyectos educativos no se conciben como estáticos, sino que desde sus planteamientos son flexibles, analizando, reajustando, integrando y flexibilizando la labor educativa con el objetivo de adaptarse a nuevos públicos, situaciones y demandas. Se trata de recursos vivos y dinámicos.

MODELO INTEGRADOR			
A	Denominación del modelo	Explicación general del modelo.	Modelo Integrador: Proyectos flexibles que se adaptan a la diversidad.
B	Claves y ejes del modelo	Líneas o claves que definen el modelo y que nos permiten diferenciarlo de otros modelos.	Contemplar actividades para públicos con capacidades diferentes. La inclusión como reto de la institución. Implicación de todo el personal de la institución.
C	Aclaración de conceptos	Comprensión de conceptos clave como patrimonio, diversidad, inclusión.	Museo como espacio público e inclusivo, que llegue a todos apostando por la misma educación con los mismos objetivos para todos. Apertura a la diversidad como obligación por ley. Inclusión a través de programas específicos, segregados. La inclusión es llegar por igual a todos, apostando por la misma educación, cumpliendo con los mismos objetivos que para el público "normal". Comprensión de la educación desde un contexto amplio, contemplando a todos los públicos.
D	Ejes teórico-conceptuales	Descripción de los ejes teórico-conceptuales que dan forma al modelo.	Dicotomía: capacidad / discapacidad No se realizan proyectos estáticos. Analizar, ajustar, evaluar y flexibilizar la labor educativa para adaptarse a nuevos públicos y situaciones. Formadores de formadores.
E	Ejes metodológicos	Descripción de los ejes metodológicos que dan forma al modelo.	Estructuración de las actividades por edades, niveles y capacidades/discapacidades. Proyectos colaborativos. Propuestas flexibles que se adaptan a contextos particulares, como recursos vivos y dinámicos. Entre los objetivos, aproximar los lenguajes a todos los públicos y ofrecer experiencias de éxito.

Tabla 101. Descripción del modelo integrador.

Las claves y ejes que describen el modelo integrador, se muestran organizadas y relacionadas en el gráfico que recogemos a continuación:

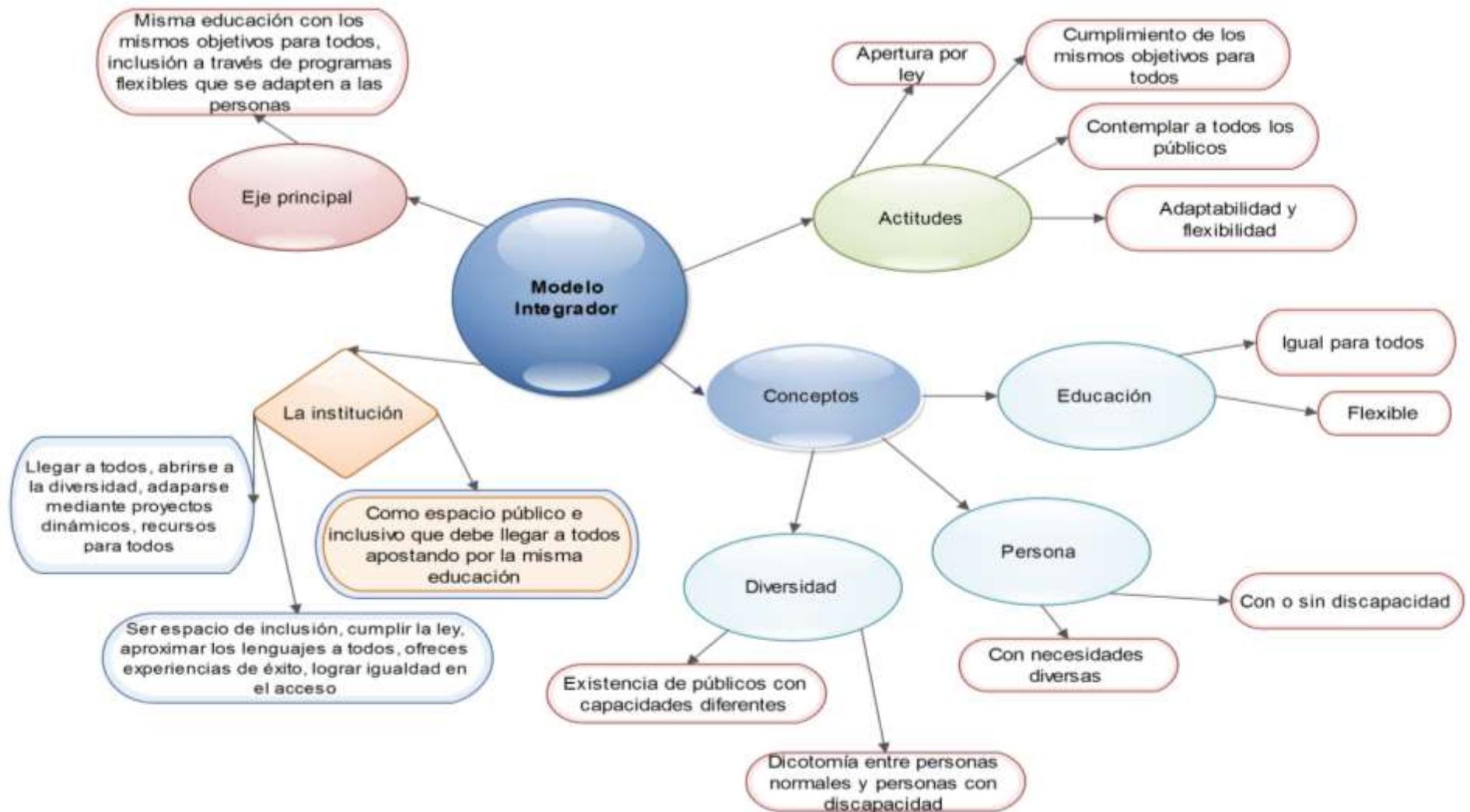


Gráfico 31. Modelo Integrador.

8.2 Un modelo para trabajar el patrimonio desde la postura de la diversidad y desde la perspectiva de la inclusión: el Modelo Universal

Una vez definidos los modelos tras el análisis de los datos recogidos, proponemos la definición de un modelo teórico propio que se basa en los principios e indicadores de éxito detectados, a partir de los cuales definimos parámetros clave y criterios, en consonancia con los planteamientos recogidos a lo largo de la presente investigación. En la definición del modelo seguimos un esquema que nos guía desde sus fundamentos teórico-conceptuales, las líneas que lo enmarcan y que permiten distinguirlo de los modelos anteriormente descritos, pasando por los ejes metodológicos que determinan el enfoque y el planteamiento de la acción educativa, para terminar definiendo la estructura que describe el modelo.

Antes de desentrañar la esencia del modelo, resulta apropiado aclarar sus planteamientos clave. Con su definición se persigue cumplir con el objetivo de investigación propuesto, llenando un vacío metodológico en el trabajo educativo con el patrimonio, contemplando la diversidad de públicos, cumpliendo de este modo con el objetivo y la finalidad de la presente investigación. Este es un tema recientemente abordado por las instituciones educativas y museos españoles, cuestión de actualidad e interés en nuestro país. Testimonio de este creciente interés son los congresos, jornadas y eventos desarrollados en diversos puntos de la geografía española (Museo Thyssen, Huesca, Lugo, Valladolid, Madrid) en los últimos diez años. El trabajo con la diversidad de públicos es uno de los centros de interés en las políticas educativas actuales. Por ello, es clave en este momento definir un modelo de calidad ausente que oriente los esfuerzos en la materia y que proporcione un guión referente en las prácticas educativas patrimoniales con la diversidad de públicos. Se trata, por tanto, de un modelo que parte de una base flexible que denominamos *líquida*, puesto que es adaptable a la diversidad de públicos posibles, funcionando para todos ellos en el marco de la flexibilidad que le caracteriza.

Se trata del denominado *Modelo Universal*. El concepto de diseño universal, como vimos en el capítulo 2, se define como el diseño de productos y entornos para ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado. Siguiendo a Gómez, Herruzo, Olivar, Pino y Sala (en prensa), citamos a Burgstahler y Cory (2007, pp. 3-20), quienes afirman que no se espera que el consumidor se adapte a las características de un

producto o entorno, sino que es el producto el que debe adaptarse a las necesidades, características o preferencias de los usuarios. El concepto engloba dos términos: diseño y universal: el primero refuerza la idea de que se trata de un proceso proactivo más que reactivo, y el segundo se refiere a un ideal que hace hincapié en la diversidad de las personas que pueden usar un determinado producto, servicio o entorno.

Es clave, por tanto, en nuestro modelo el concepto universal. Por un lado, el término modelo hace referencia a un guion que sirve de guía, una representación conceptual abstracta de sistemas y procesos educativos que sirve como pauta para ser aplicada o reproducida. Por otro lado, el término universal alude al concepto de diseño universal, en referencia al uso extensible para todas las personas, siendo el modelo el que genera aplicaciones para todos que se adaptan a las necesidades, características o preferencias de los destinatarios, con las ayudas o adaptaciones que se requieran, pero fomentando la mayor autonomía posible.

Espinosa y Bonmatí (2013, p. 36) recogen los siete principios del diseño universal, que acuñamos como principios clave y orientadores del modelo universal:

1. La igualdad de uso: el diseño tiene que ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, independientemente de sus capacidades y habilidades.
2. Flexibilidad de uso: el diseño debe poder adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.
3. Uso simple e intuitivo: el diseño debe ser fácil de entender independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del usuario.
4. Información fácil de percibir: el diseño debe ser capaz de intercambiar información con los usuarios, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo.
5. Tolerante a errores: el diseño debe minimizar las acciones accidentales o fortuitas que puedan tener consecuencias fatales o no deseadas.
6. Escaso esfuerzo físico: el diseño debe poder ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible.

7. Dimensiones apropiadas: los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño, posición y movilidad.

De este modo, el modelo se define como *universal* en referencia a su eje principal, las personas, teniendo en cuenta su diversidad y su totalidad individual y social. Así, se trata de eliminar la concepción separada o dual entre museo/sociedad, para partir de una concepción de museo o espacio patrimonial en estrecha relación con la realidad humana, desde una visión integral. Todo ello para tratar de terminar con los problemas derivados de una concepción separada del museo y la sociedad; rompiendo con cualquier tipo de exclusión, ya sea hacia las personas o bien la exclusión social del museo, como entidad segregada de la realidad de la sociedad. En el momento actual existe aún esa dicotomía, por un lado, los individuos con sus características diferenciadoras, con sus biografías y capacidades, culturas e identidades, y, por otro lado, los museos, los bienes patrimonio que ellos mismos han generado.

Para ello, el modelo bebe de los principios de éxito y claves de referencia de los modelos descritos. Éstas claves que extraemos son:

1. Trabajar para eliminar las barreras y diferencias generadas por la sociedad hacia la diversidad (las barreras son creadas por las personas, no por los lugares ni los bienes).
2. Dirigir las actuaciones a dar respuestas adecuadas a las necesidades de los destinatarios, por lo que es clave el conocimiento de las necesidades de los públicos y la sensibilización hacia esta necesidad.
3. Importancia de la sensibilización teórica transversal en torno a la inclusión y adopción de la inclusión como principio integral y transversal a la política, objetivos y programas de la institución o espacio de patrimonio.
4. Comprender la diversidad como una realidad extensible a todos, sin olvidar todas sus esferas (física, cognitiva, emocional, social, cultural, etc.).

5. Adaptar la institución y las estrategias educativas a las características y necesidades de las personas (y no al revés).
6. Trabajar para la plena dignidad de todos (cumplimiento de los derechos humanos).
7. Concepción de los espacios patrimoniales para y de las personas (participación activa de todos).
8. Programación flexible igual para todos. Incorporación transversal de la diversidad durante todo el proceso (diseño, ejecución y evaluación de proyectos).

Desde la pedagogía inclusiva construimos un modelo que responde a esta brecha y ofrece un marco teórico a compartir por todos los agentes implicados, capacitando a todos los individuos para comprenderse como diversos en el continuum de la diversidad.

8.2.1 Claves teóricas.

Las claves teóricas se definen como los principios que orientan el modelo, los pilares clave sobre los que se sustenta la arquitectura del modelo que proponemos, que abarcan aspectos fundamentales como son la concepción de la diversidad, el patrimonio y la educación. No podemos avanzar en la definición sin detenernos en las siguientes claves teóricas:

8.2.1.1 La diversidad como eje y esencia en el concepto patrimonio, contenido especialmente integrador.

Hace décadas, el cambio que se propició del modelo educativo del déficit hacia el modelo centrado en el contexto hizo evidente la necesidad de una mejor formación de los profesionales encargados de la educación y una mejor dotación de recursos en las escuelas, para proporcionar las ayudas necesarias a los alumnos con capacidades diferentes y hacer así efectiva la integración educativa.

En el momento actual, en ese proceso de revisión y mejora de la terminología, se avanza hacia una escuela integradora que acepte lo diverso como valor. Recientemente, se acuña el término *sujetos con capacidades diferentes*³¹ en referencia al hecho ineludible de que todos somos diferentes y diversos, todos poseemos capacidades diferentes, desechando la idea de que existe un grueso normal de la sociedad del que difieren algunas personas que presentan necesidades especiales. Adoptar este nuevo concepto es una forma de asumir la diversidad desde una visión positiva y plantear una educación común para todos, con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las necesidades y especificidades concretas de cada individuo, sin anular lo diverso. Se trataría entonces de hablar del principio de normalización referido a educar y ofrecer a todos las mismas posibilidades, sin anular la diferencia pero sin centrarnos en ella, enriqueciéndonos todos de esa diversidad. Esta nueva concepción abre las puertas a una nueva idea de educación integradora y respetuosa con todos, que haga posible derechos tan básicos como el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades para todos. Y es que todos podemos beneficiarnos de lo diverso.

Ser diferente es un derecho y un valor, lo que condiciona la actuación pedagógica, lo que exige un cambio de paradigma del modelo deficitario al paradigma educativo-competencial, que reconoce a las personas excepcionales como un valor en sí mismas como personas, y que se basa en el desarrollo y la emancipación personal y social del ser humano. Es necesario este enfoque en la educación sobre la base de la comprensión de lo diverso como valor, elaborando experiencias didácticas que respeten estos aspectos, para lo cual se necesitan profesionales cualificados capaces de diagnosticar y ajustar su actuación al ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno.

8.2.1.2 La patrimonialización como objetivo. Comprensión educativa de los procesos de patrimonialización, organización de los procesos de aprendizaje en la educación patrimonial.

Como hemos visto en el capítulo 2, los procesos de patrimonialización deben ser entendidos desde la perspectiva educativa como diversos puesto que son distintos en cada individuo. La información que nos llega del mundo lo hace a través de los canales sensoriales, en el proceso de percepción. Toda percepción es activa,

³¹ Concepto aceptado por referentes en este ámbito como Encarna Lago, Gerente de la Red de Museos de Lugo.

todos percibimos un estímulo que cada cerebro decodifica de un modo en base a la experiencia (aprendizaje y memoria) que configuramos a lo largo de la vida. Por lo tanto, la realidad que construimos no se corresponde con una traducción fiel a lo externo, sino que ésta se ve alterada por la configuración de nuestras experiencias. Es importante tener en cuenta este hecho dado que, desde el principio, la puesta en marcha de los procesos de patrimonialización se está definiendo sobre la base de la diferencia y la diversidad.

De este modo, comprendemos los procesos de patrimonialización como contenido general y principal de la educación patrimonial, como procesos educativos que se orientan hacia las relaciones que se establecen con el patrimonio. Es importante comprender esta perspectiva puesto que determina necesariamente los modos de actuar, las estrategias, objetivos, herramientas, etc. que sustentan toda práctica de educación patrimonial. Todo ello, no nos olvidemos, en un contexto de educación inclusivo.

Comprender la patrimonialización como proceso educativo supone una interpretación del patrimonio desde el punto de vista del desarrollo y aprendizaje de las personas, ya sea a nivel individual y colectivo, en la construcción de su identidad individual y su pertenencia en una identidad colectiva. Hacer, por tanto, un uso educativo del patrimonio, supone interferir tanto en los procesos de construcción de patrimonios como en los procesos de socialización y construcción de identidades. Requiere además una comprensión de la educación patrimonial como puente hacia la inclusión.

8.2.1.3 Concepción humanista de la educación.

Desde el paradigma humanista entendemos la educación desde la comprensión del hombre como ser humano, verdadero e integral. El concepto integral es clave, ya que nos remite a una concepción del ser humano completo, en todas sus dimensiones, íntegro.

En la interrelación e interacción de estos dos conceptos, educación y patrimonio, entendemos que la educación patrimonial será un proceso que debe formar parte de la educación del individuo a lo largo de toda la vida, tanto en los procesos de educación formal como en la no formal e informal. Un proceso necesario en la búsqueda del pleno desarrollo integral del sujeto, de sus capacidades y en todas sus dimensiones, descritas por la filosofía (dimensión afectiva, social espiritual, intelectual e interpersonal), para ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en

todas sus potencialidades, para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social y en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura, y para la configuración de las identidades individual y social, la conservación y valoración de los mismos. Es decir, necesariamente la educación patrimonial se encarga de los procesos de patrimonialización, las relaciones identitarias entre bienes e individuos.

Por lo tanto, el modelo universal se orienta hacia el desarrollo y comprensión de las relaciones entre el sujeto (individual y social) y el patrimonio, para dotarle de herramientas que impulsen, ayuden y favorezcan la apropiación simbólica del arte contemporáneo y del patrimonio en el espacio museo y en los espacios patrimoniales.

8.2.1.4 La interpretación postmoderna del concepto patrimonio como realidad universal en el ser humano.

Nos apoyamos en la dimensión afectiva de todo acto creador definida por Falcón (2010). El patrimonio es en sí mismo un acto de creación del ser humano, cuya esencia entendemos como un universal a todas las personas, como parte del trayecto vital de cada cual. Este hecho no hace sino reforzar nuestros planteamientos de apertura de la educación patrimonial a todos, a través de un modelo líquido, flexible a la diferencia.

Para Falcón el eje central es el ser, el sujeto, su manifestación y su sentido. Indaga en la realidad potencial de todo verbo creador, entendido como comunicación. El autor examina la creación del patrimonio, la aparición de espacios “polidentitarios” donde habita creativamente la humanidad. Esta interpretación incorpora la universalidad en el carácter del patrimonio, que bebe de su esencia creadora y que refuerza nuestros planteamientos en la dirección de un modelo líquido, flexible y circular, que sea capaz de deformarse y adaptarse a las características de los destinatarios en base a sus diferencias y necesidades.

8.2.2 Criterios teórico-conceptuales del modelo.

Los criterios teórico-conceptuales se definen como las líneas, criterios concretados en estándares o ejes clave que lo definen y que nos permiten vislumbrar el primero de los marcos del modelo universal, encuadrando los planteamientos en una visión específica, tanto de las personas como de sus relaciones con la educación patrimonial.

Como resultado de los análisis de datos realizados y de la definición de modelos detectados, extraemos y damos forma a los criterios y estándares, organizados en una escala de referencia. Para ello, es preciso definir y concretar los criterios, los descriptores o atributos que deben darse para la inclusión, para después fijar los estándares, esto es, la cantidad de ese atributo necesaria para el cumplimiento de la calidad del modelo. Todo ello configura una escala de referencia multidimensional para delimitar los ejes, escala necesaria para un funcionamiento adecuado y satisfactorio del modelo, descartando criterios y estándares perjudiciales o poco apropiados para la consecución de la inclusión en el trabajo con la diversidad desde la perspectiva de la educación patrimonial.

Criterios teórico-conceptuales		Estándares
1.	Visión diversa de las personas	(1a) Comprensión actualizada de conceptos clave como son inclusión y diversidad. Acuerdo en la terminología.
		(1b) Visión integral del público como diverso.
2.	Inclusión como eje transversal	(2a) Implicación de todo el personal en la educación inclusiva.
		(2b) Las personas son el núcleo. El sujeto que aprende es el centro del modelo y del proceso, es el eje que estructura todo el proceso.
		(2c) Equilibrio entre función y objetivos, necesidades e intereses.
		(2d) Objetivos didácticos iguales para todos.
		(2e) Contemplar la accesibilidad y la inclusión de manera transversal en la política de la institución.
3.	Flexibilidad de los procesos educativos	(3a) Interés e implicación de todos los agentes antes y durante la programación educativa.
		(3b) Visión integral del público y adopción de las medidas educativas necesarias.
		(3c) Capacidad de adaptación de las actividades a las necesidades de los públicos. Adaptaciones orientadas a la accesibilidad e inclusión.

		(3d) Adopción de medidas de diseño didáctico universal.
		(3e) Guiones didácticos flexibles.
4.	Formación continua	(4a) Formación continua de los educadores en accesibilidad e inclusión.
		(4b) Sensibilización y formación de todos los miembros de la institución en accesibilidad y diversidad.
5.	Sensibilización hacia la accesibilidad e igualdad educativa	(5a) Sensibilización inter: Interinstitucional, interprofesional, intrainstitucional e intraprofesional.
		(5b) Eliminación de barreras físicas, personales y cognitivas.
		(5c) Accesibilidad intra e interinstitucional.
6.	Trabajo en equipos multidisciplinares	(6a) Colaboración inter: interdepartamental, interdisciplinar.
		(6b) Trabajo colaborativo en equipos multidisciplinares y asesoramiento necesario para la inclusión educativa.

Tabla 102. Criterios y estándares definidos en el Modelo Universal.

Profundizamos, a continuación, en cada uno de los criterios teórico-conceptuales recogidos en la tabla:

1. *Visión diversa de las personas*: como hemos visto en el capítulo 2, la diversidad es un concepto esencial, principio clave en la educación patrimonial. En el momento actual la comunidad científica sostiene la idea de diversidad como un contínuum en el que se incluye a todas las personas.

Como señalan Espinosa y Bonmatí (2013, p. 21) alrededor de un 10% de la población europea tiene algún grado de discapacidad, al que tenemos que sumar las personas con edad avanzada, con discapacidad transitoria, mujeres embarazadas, familiares, amigos o acompañantes que se mueven con ellos. Con la edad se adquieren discapacidades: a corto o largo plazo, todos tendremos alguna.

El acuerdo en la terminología empleada para el trabajo desde la perspectiva de la diversidad y la inclusión es fundamental, acuerdo en conceptos como son inclusión y diversidad, para alejar los esfuerzos de conceptos erróneos, obsoletos, que deriven en prácticas segregadas. En toda institución y en todo espacio patrimonial que trate de generar prácticas educativas inclusivas es clave adoptar una visión diversa de las personas actualizada. Esa visión integral del público favorecerá el trabajo hacia una inclusión efectiva.

2. *Inclusión como eje transversal*: en las políticas de las instituciones y espacios educativos de educación patrimonial es clave la implicación de todo el personal en el trabajo con los públicos, más allá de la restricción al ámbito educativo. Las personas deben erigirse como núcleo central de las acciones y filosofía de la institución, deben ocupar el lugar central del modelo y del proceso educativo, estructurando y guiando las actuaciones que se definan. Además resulta clave el equilibrio entre funciones (filosofía de la institución) y objetivos, necesidades e intereses definidos para los públicos. No debe desvirtuarse la orientación de la institución para la adopción de modelos centrados en la diferencia en el trabajo hacia la inclusión social. Los objetivos educativos deben ser definidos para todos, independientemente de su riesgo o no de inclusión social, puesto que la inclusión educativa es la clave. Todo ello hace de la accesibilidad y la inclusión un eje necesario que debe plantearse de manera transversal en la política de las instituciones culturales patrimoniales.

3. *Flexibilidad de los procesos educativos*: la flexibilidad, como hemos visto en el capítulo 4, resulta fundamental para el logro de la inclusión en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La apertura de ese circuito de enseñanza aprendizaje hacia un modelo flexible, abierto, que contemple lo nuevo, lo diferente y se reoriente sobre el suceder de los acontecimientos, es clave para la adaptación a la diferencia y a la diversidad, ya sea individual o grupal. Por ello, el proceso educativo, desde su concepción, diseño e implementación, debe ser un proceso abierto que cuente con el interés y la implicación de todos los agentes implicados. Los procesos educativos además deben abrirse a las adaptaciones educativas necesarias para proporcionar los apoyos que se puedan necesitar, de cara a la inclusión y al cumplimiento de la accesibilidad, adoptando medidas de diseño didáctico universal. Por ello, en el cumplimiento de este criterio resulta clave el diseño de guiones didácticos flexibles, abiertos al cambio y a las necesidades de adaptación que se presenten en el camino.

4. *Formación continua*: la formación de los profesionales implicados en la educación es también clave. Más allá del constructo educativo, resulta clave la familiarización, sensibilización y formación en diversidad de todos los miembros de la institución para el planteamiento de la inclusión como

eje transversal. Para ello, resulta clave la formación en materia de inclusión, accesibilidad y diseño para todos, trabajando también en la sensibilización de todos, de forma que se garantice el trato inclusivo para todos y el uso de un lenguaje no discriminatorio.

5. *Sensibilización hacia la accesibilidad e igualdad educativa*: este criterio está directamente relacionado con el criterio 4. Es necesaria la sensibilización hacia la accesibilidad educativa dentro de la institución, entre instituciones. Es precisa la colaboración para la eliminación de barreras físicas, personales y cognitivas, de cara a unificar criterios, actuaciones y esfuerzos.

6. *Trabajo en equipos multidisciplinares*: resulta clave el trabajo colaborativo en equipos formados por personas con formación diversa, integrando en ellos personas con conocimientos en pedagogía, psicopedagogía, discapacidad, diversidad e inclusión. Además, es necesario en muchas ocasiones el asesoramiento y la consulta a expertos que puedan orientar las prácticas educativas hacia el máximo aprovechamiento para todos, así como la participación activa de personas con diversas capacidades durante todo el proceso de diseño y ejecución.

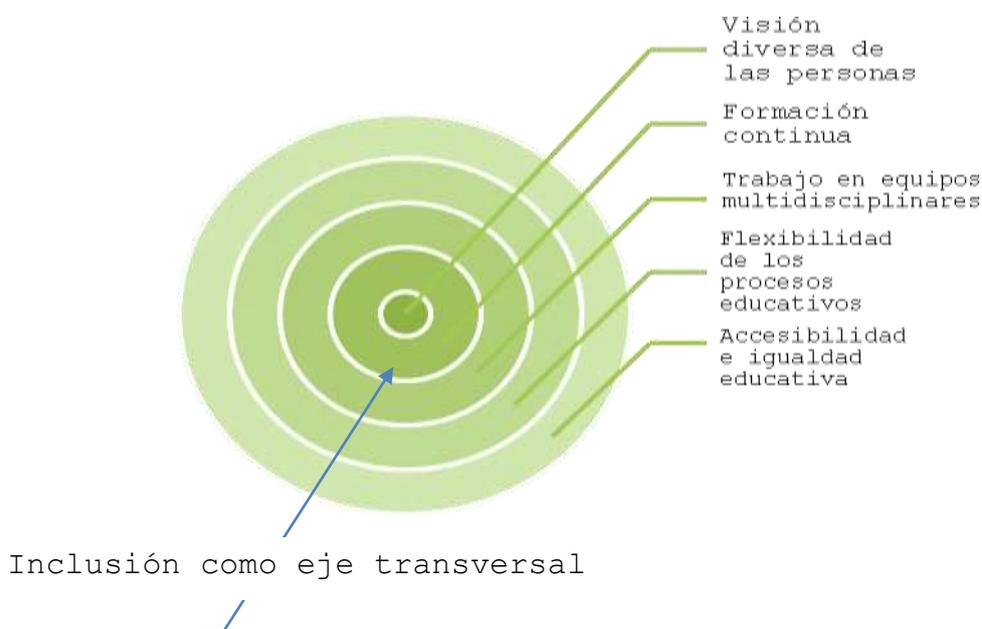


Gráfico 32. Criterios teóricos para la inclusión efectiva.

8.2.3 Criterios metodológicos del modelo.

Los criterios teóricos definidos determinan los criterios metodológicos del modelo que describimos. Para su cumplimiento es necesario adoptar una serie de claves que marcan el camino a seguir para la consecución de la inclusión educativa. Se trata de criterios generales que delimitan la concreción en la práctica de las actuaciones necesarias para generar prácticas educativas inclusivas. Por ello, y por tratarse de un modelo teórico-educativo y no de una concreción, los criterios recogen los planteamientos clave y no su concreción práctica.

Criterios metodológicos		Estándares
1.	Plan de acción flexible	(1a) El medio ha de ser facilitador y coherente con el plan de acción.
		(1b) Flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades, guiones didácticos flexibles.
		(1c) Diseño de propuestas educativas a través de la colaboración y la apertura a la participación de todos en el proceso.
		(1d) Contenidos y objetivos didácticos iguales para todos. Adaptación de estrategias, instrumentos, adaptaciones y herramientas didácticas necesarias.
		(1e) Estrategias educativas y metodologías incluyentes.
2.	Objetivos y contenidos didácticos inclusivos	(2a) Definición estable de criterios y pautas educativas iguales para todos.
3.	Eficacia inclusiva	(3a) Consecución de los objetivos perseguidos.
		(3b) Grado de accesibilidad e inclusión.
		(3c) Grado de cumplimiento, eficacia y satisfacción de los implicados.
		(3d) Concepción de éxito basada en la inclusión efectiva, valoración cualitativa.
		(3e) Prácticas educativas que acojan la diversidad sacando el máximo beneficio de ella.
4.	Efectos: resultados del programa educativo	(4a) Eficiencia, efectividad y grado de satisfacción de las partes implicadas.
		(4b) Medios y recursos adecuados.
		(4c) Accesibilidad efectiva en cuatro niveles: cognitiva, afectiva, física y social.
5.	Evaluación transversal	(5a) Evaluación formal, sistematizada e implementada a lo largo de todo el proceso educativo.

		(5b) Evaluación transversal en el tiempo.
		(5c) Evaluación de actividades, procesos, personal y productos para la detección de brechas, puntos fuertes y débiles.

Tabla 103. Criterios metodológicos en el Modelo Universal.

A continuación, profundizamos en cada uno de ellos:

1. *Plan de acción flexible*: el plan que describe el proceso educativo debe apoyarse en criterios de flexibilidad, alejándose de patrones estables e inamovibles que dejan fuera la diferencia y las necesidades que puedan surgir durante el mismo. Cada una de las acciones que integren el plan de acción debe apoyarse en criterios de adaptabilidad a las necesidades. Por ello, este plan debe definirse en equipos multidisciplinares a través de la colaboración con especialistas, abriendo esta etapa definitoria a la participación de todos los agentes implicados (educadores, educandos, expertos). Es clave que la institución cuente con una filosofía de trabajo estable e igual para todos, de modo que los contenidos y los objetivos sean los mismos para todos. Son las estrategias, los recursos, los instrumentos y las herramientas didácticas las que han de adaptarse para ampliar el radio de acción educativa.

2. *Objetivos y contenidos didácticos inclusivos*: los criterios, pautas educativas y objetivos deben ser iguales para todos. Este modelo se aleja de objetivos orientados a la inclusión social o a la solución de posibles problemáticas, distinción que dirige la actuación educativa de nuevo a subrayar la diferencia, hacia la segregación y la exclusión.

3. *Eficacia inclusiva*: la evaluación debe medir el grado de eficacia inclusiva, esto es el grado de consecución de los objetivos planteados, el grado de accesibilidad e inclusión de todos los públicos en la programación educativa, la igualdad en el acceso, la satisfacción de los implicados y la concepción de éxito apoyada en la inclusión efectiva, es decir, en una valoración cualitativa y no cuantitativa. Es preciso contemplar actuaciones para la medición de la eficacia inclusiva, como indicador de éxito y fracaso, para reorientar las actuaciones futuras.

4. *Efectos, resultados del programa educativo*: se trata de contemplar en la evaluación el grado de satisfacción de todas las partes implicadas en la acción educativa, la medición de la adecuación de las medidas adoptadas, las adaptaciones, los medios y recursos empleados. La accesibilidad debe ser efectiva en sus cuatro niveles de referencia:

- Accesibilidad cognitiva: supresión de las barreras intelectuales y emocionales por parte de todos los agentes implicados. Esto es la eliminación de las barreras que generan los especialistas y profesionales de la educación y la igualdad en el acceso a los contenidos propuestos con las ayudas y asesoramiento necesarios.
- Accesibilidad afectiva o emocional: supresión de la “discapacidad emocional”, que tiene que ver con la educación y/o la cultura de cada uno, la falta de atractivo o interés del público (Espinosa y Bonmatí, 2013, p. 23) hacia los contenidos patrimoniales.
- Accesibilidad física: se trata de favorecer el acceso físico-arquitectónico a los espacios, disponiendo de los recursos necesarios (rampas, ascensores, acondicionamiento lumínico, sonoro, entre otros).
- Accesibilidad social: ofrecer posibilidad de acceso físico y cognitivo a todas las personas para ofrecer iguales posibilidades de participación e inclusión.

5. *Evaluación transversal*: con el objetivo de medir adecuadamente la eficacia y los efectos del plan de acción, es precisa una evaluación sistematizada, estable y que se implemente de manera transversal al plan de acción. Por ello, se deben evaluar los procesos, las actividades, el personal y los resultados, con el objetivo de detectar las brechas, los puntos fuertes y los puntos débiles, lo que permita implementar mejoras en las prácticas educativas posteriores, generando un camino cíclico en diseño-evaluación-rediseño que oriente los esfuerzos siempre en el avance hacia una inclusión cada vez más integral.

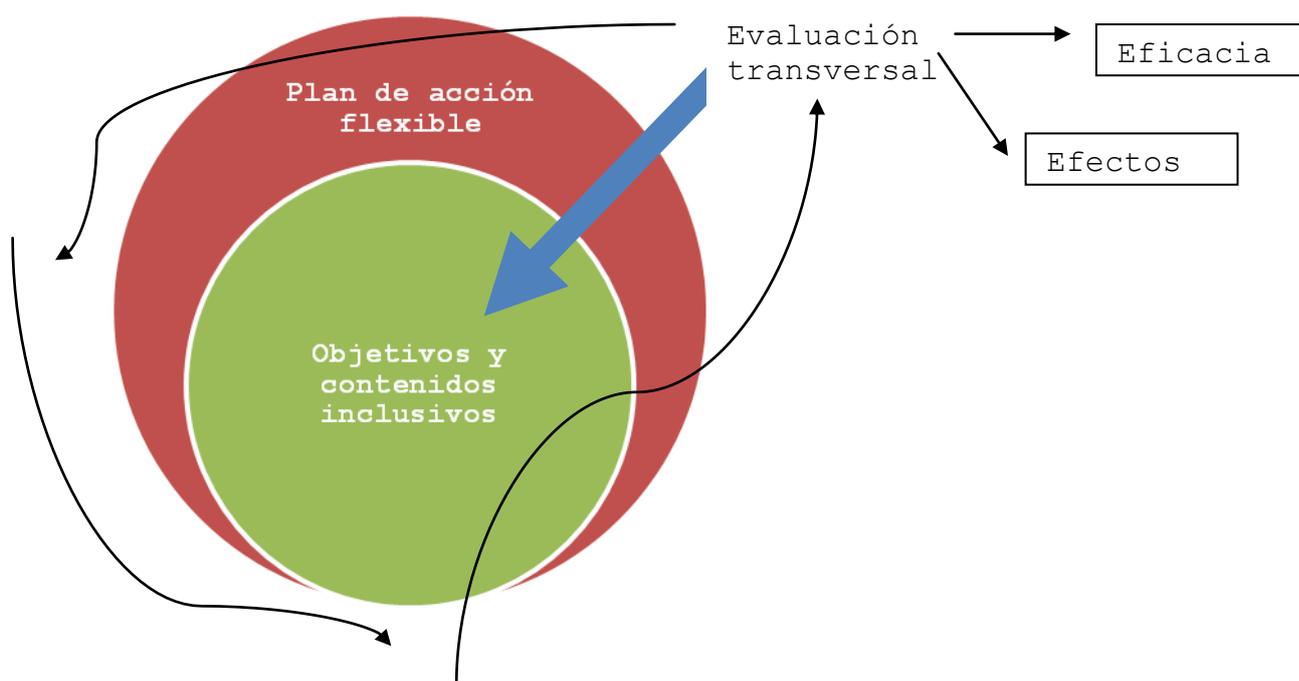


Gráfico 33. Criterios metodológicos en el Modelo Universal.

8.2.4 Estructura del Modelo Universal.

Los criterios definidos permiten establecer la estructura del modelo universal. Su eje central, en consonancia con los planteamientos expuestos, son las personas comprendidas en su diversidad, contempladas desde la perspectiva biológica, psicológica y social. La estructura de funcionamiento del modelo se orienta sobre este núcleo central en círculos concéntricos, situándose en el siguiente eslabón la sensibilización hacia esa diversidad y la accesibilidad, la formación continua en este sentido, así como el trabajo en equipos multidisciplinares. Como observamos en el gráfico 33, en el eslabón contiguo encontramos el criterio referido a la flexibilidad, tanto de los procesos educativos como del plan de acción educativo, que debe basarse en objetivos y contenidos iguales para todos; generar relaciones significativas entre bienes y personas (en consonancia con el concepto de patrimonio en que nos apoyamos). Finalmente, la inclusión y la evaluación se sitúan como ejes transversales, para lograr y conocer el grado de eficacia y de alcance cualitativo de los efectos.

Este sistema descrito se apoya sobre una base teórica sólida pero flexible que, como hemos visto, denominamos *líquida*, que parte de la comprensión del individuo como diverso. Sobre ella se fijan los pilares o principios teóricos descritos que deben situarse como filosofía de partida y que fijan las claves referentes: las personas, las relaciones con el patrimonio, y la educación integral para todos. Es por ello que la metodología descrita en nuestro modelo se define por centrar su objetivo general en *generar relaciones entre bienes y personas*; sus contenidos, por tanto, giran en torno a los procesos de generación de patrimonio; sus destinatarios son las personas; el contexto educativo se define como inclusivo; y se busca el desarrollo integral del individuo a través de la igualdad en el acceso y el desarrollo de actitudes de participación, relación, apropiación del patrimonio, inserción social y configuración de identidades.

En el siguiente gráfico se organiza de manera visual y sintética la estructura del modelo definido:

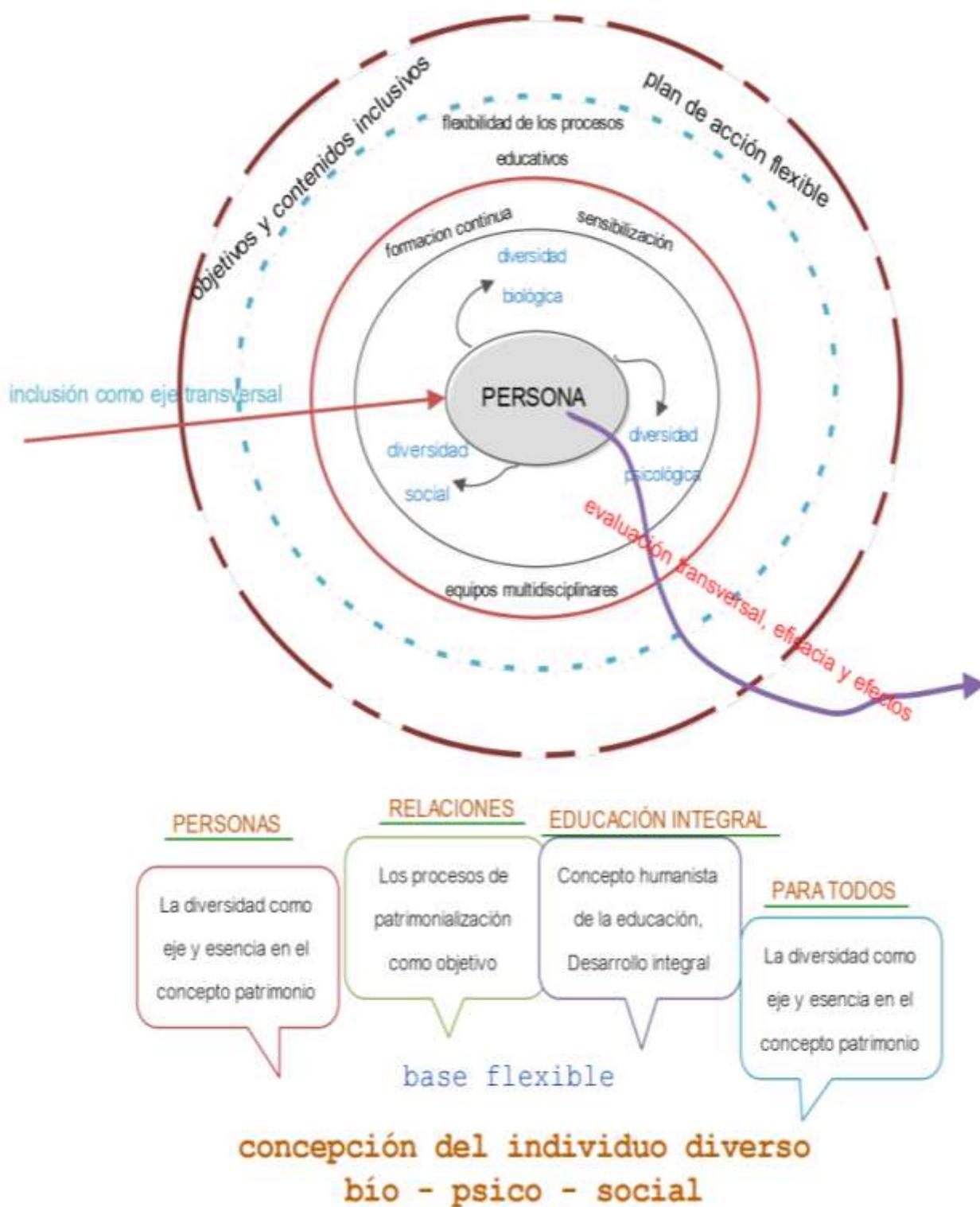


Gráfico 34. Estructura general del Modelo Universal.

8.3 Discusión

Como indicamos al comienzo del capítulo, retomamos a continuación los planteamientos teóricos con los que comenzamos este camino y que delimitan los cimientos sobre los cuales construimos el modelo universal, y los ponerlos en relación con los resultados obtenidos, para después retomar las variables, hipótesis y objetivos de investigación descritos y elaborar la discusión en estrecha relación con los hallazgos obtenidos.

Nuestra línea teórica se ve enmarcada por planteamientos sólidos, apoyados en el conocimiento, análisis y reflexión de la teoría contemporánea en educación patrimonial y diversidad, accesibilidad e inclusión, autores de referencia en España, así como grupos de investigación, tesis y focos relevantes, además de los análisis de la legislación vigente a escala autonómica, nacional e internacional. Todo ello nos permite concretar los principios teóricos que asumimos como guías en el camino.

1. La diversidad como concepto intrínseco a la idea de patrimonio.

Como hemos visto, diversidad es un concepto en constante construcción. A lo largo de la historia se ha pasado de una concepción de la diferencia centrada en el sujeto, a la idea de la inclusión centrada en el currículo. Lo diverso está presente en toda realidad que nos rodea, por ello, en la educación patrimonial lo diverso lo interpretamos como un doble valor, relacionado en primer lugar con la diversidad del patrimonio y, en segundo lugar, con la diversidad de los destinatarios de su educación que son, en realidad, potenciales propietarios de este patrimonio. Esto supone tener en cuenta ambas disciplinas de referencia: el patrimonio en cuanto a la diversidad patrimonios (personales, colectivos, pasados, presentes, futuros, material, inmaterial,...) y los sujetos en cuanto a posibilidades de ser diversos (somos seres únicos). Esto, en la educación, conlleva la necesidad de diversificar tanto métodos como objetivos didácticos.

En conclusión, hablar de una educación patrimonial basada en el modelo de la diversidad supone tener en cuenta tanto la diversidad de personas como la diversidad de patrimonios, valorando su riqueza para incorporarla al modelo educativo definido en la inclusión. Supone entender la educación patrimonial en un tronco común para la inclusión de todas las personas, pero adaptable a la individualidad de cada individuo, diferente a todos los demás.

2. La educación basada en la diversidad y el carácter integral del ser humano.

En el capítulo 2 efectuamos una revisión de la evolución de conceptos clave como: necesidades educativas especiales, inclusión, normalización. Como vimos, la visión tradicional de las capacidades diferentes generaba una brecha entre la escuela normal y la escuela especial, condicionando las metodologías de enseñanza/aprendizaje para unos y otros. No obstante, ahora existe una conciencia cada vez mayor de que todos somos diferentes y experimentamos dificultades diversas, dibujando una nueva visión educativa que asume esa diversidad, enriqueciéndose de ella y valorando la diferencia en sus metodologías didácticas. Esta evolución conceptual queda reflejada en las sucesivas leyes de educación que han transitado entre las diversas posturas a lo largo del tiempo. Por ello, actualmente se concibe la educación con tendencia al pleno desenvolvimiento de las personas, reforzando el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, fomentando la comprensión, la tolerancia y el mantenimiento de la paz.

Desde cualquier punto de vista -biológico, psicológico, social, cultural- los seres humanos somos diferentes los unos de los otros. Por lo tanto, trabajar con lo diverso no es algo excepcional, sino que forma parte de la normalidad.

3. Relaciones clave entre educación, patrimonio y diversidad social, sobre 4 principios básicos: (a) principio de diversidad patrimonial, (b) principio de patrimonio universal, (c) principio de inclusión, y (d) principio de identidad.

Recordamos, brevemente, los principios desarrollados en el capítulo 1:

1. *El principio de diversidad patrimonial:* el patrimonio está determinado y condicionado por dos tipologías de diversidad: la diversidad que caracteriza y define a las personas y la que caracteriza los bienes que son patrimonio o potencial patrimonio. Esto genera un doble valor patrimonial que determina necesariamente la orientación de la educación patrimonial.

2. *El principio de patrimonio universal:* los procesos de generación de patrimonio son los mismos para todos, es decir, todos generamos patrimonio consciente o inconscientemente, como resultado de las relaciones entre lo biológico, lo

psicológico, lo social y cultural, sin negar la diferencia inherente a estos cuatro planos, por lo que sólo puede entenderse en el marco de un contexto inclusivo como es en sí misma la sociedad, y se da en todas las culturas, puesto que responde a una misma necesidad y sigue los mismos procesos de pensamiento.

3. *El principio de inclusión:* patrimonio es en sí mismo un concepto inclusivo, más allá del patrimonio como bien material, sino como relaciones entre personas y bienes, que son, en su origen, diversas y diferentes.

4. *El principio de identidad:* el patrimonio engloba constructos sociales como son identidad cultural e identidad grupal, y constructos individuales como identidad íntima e identidad personal, por lo que es indisoluble del concepto de diversidad, englobando todas las realidades en un todo y, al mismo tiempo, preservando la individualidad. Integra los diversos ámbitos de patrimonialización en un todo de carácter unitario e inclusivo.

4. El sujeto que aprende es el centro de la educación.

El patrimonio es generado y transformado por las personas a través de relaciones cuyo sustrato bebe de la emoción. Como miembros de un grupo no sólo construimos patrimonios, sino que los heredamos, los protegemos, conservamos, cuidamos y difundimos. El patrimonio puede definirse, por tanto, como “ser vivo”, en tanto en cuanto nace, cambia, crece, decrece, desaparece o perdura. Es cambiante, diverso, nos incluye y nos distingue. En definitiva, la educación se dirige y se centra en las personas, es el objeto y el actor de la educación, es generadora de patrimonio. Dada la comprensión nuclear de las personas, es preciso comprender la inclusión como finalidad de la educación patrimonial y ésta como sustancia o medio para la inclusión.

En el marco teórico describimos la educación patrimonial bajo la metáfora de sustancia, comprendiéndola como medio, como fluido que facilita los procesos de patrimonialización. En este sentido, entendemos la educación patrimonial como la esencia, el medio que sustenta todas las acciones orientadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los procesos de patrimonialización, por lo que podemos denominarlo *sustancia patrimonial*.

El propio término de sustancia patrimonial incluye la idea de sustancia para la inclusión, lo que desde nuestra perspectiva, supone entender los procesos de

educación patrimonial como medio de existencia de la diversidad del ser humano en un clima de respeto y convivencia, ya sea intercultural, intergeneracional, entre otros. La naturaleza del patrimonio que bebe de la diversidad de la creación, favorece y se construye a partir de ésta, no siendo posible su comprensión en un contexto homogéneo. Ese medio contenedor que constituye la sustancia patrimonial hace posible un proceso de comunicación bidireccional en el ámbito educativo, donde el aprendizaje se construye en interacción.

Sobre la base descrita defendemos la diversidad y la accesibilidad como aspecto transversal y la necesidad de la sensibilización hacia la diversidad. Por ello, nuestro problema/objetivo de investigación se orienta a: *conocer, analizar y evaluar programas referentes de educación patrimonial en el trabajo con diversidad de públicos para definir los criterios y estándares de calidad que determinan el éxito de la inclusión educativa y que permiten definir un modelo educativo específico y de calidad*

Es preciso recordar también las hipótesis que se sitúan en la base del objetivo de investigación:

- (a) No existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos;
- (b) Los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad y accesibilidad para todos los públicos, en su mayoría, no cumplen la legislación vigente al respecto;
- (c) Es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes.

Además, retomamos las variables independientes y dependientes fijadas para el estudio de la muestra seleccionada:

	Variable independiente	Variable dependiente
1	El método educativo	Tipo de programa, objetivos, diseño didáctico, evaluación y alcance
2	Criterios de accesibilidad e inclusión	Resultados, alcance, legislación
3	El tipo de patrimonio que se aborda	El alcance y la repercusión del programa educativo
4	El tipo de diversidad que se aborda	El alcance y la repercusión del programa educativo
5	Tipo de objetivos	La selección del método educativo
6	Tipo de institución, medios, recursos, financiación	Alcance, finalidad

Tabla 104. Variables de estudio.

Por todo ello, los análisis efectuados se han enfocado a comprobar nuestras hipótesis de investigación y a dar respuesta a cuestiones clave para la comprensión de la realidad de los programas de la muestra seleccionada, como son:

- **(QSH) Qué se hace y cómo se hace:** (O) Objetivos didácticos específicos y generales del programa; (D) Diseño didáctico del programa; X (Otros aspectos no catalogables en objetivos ni diseño)
- **(CX) Qué de termina lo que se hace:** (I) Descripción de la institución de referencia; (F) Formación del personal encargado del programa; (Y) Otros aspectos no incluidos en los códigos descritos
- **(DYL) Con quién se hace:** (DES) Destinatarios de las actividades del programa; (LE) Lenguaje empleado para su descripción.
- **(PQ) Por qué se hace:** (J) Justificación del programa; (L) Leyes en las que se apoya; (M) Modelos didácticos de referencia, y otros
- **(PF) Qué funciona:** (Ca) Causa; (Co) Consecuencia
- **(PD) Qué falla:** (Cad) Causa; (Cod) Consecuencia

La codificación realizada nos ha permitido conocer en profundidad los programas analizados, analizar los datos obtenidos y definir 7 modelos didácticos que subyacen a ellos. La detección de estos modelos educativos evidencia los criterios que funcionan y las ausencias que justifican la definición de nuestro modelo propio, denominado universal. Por lo tanto, encontramos que se reafirman las hipótesis definidas:

(a) *No existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos*; localizamos y definimos, en base a los análisis de datos recogidos, 7 modelos que difieren tanto en las actitudes que promueven, los conceptos en que se basan y la postura de la institución, así como en su eje principal. Estos modelos definidos, como hemos visto, son:

1. Modelo terapéutico o rehabilitador: la diversidad se interpreta desde el paradigma médico, las actuaciones se orientan a rehabilitar. Se dirige a dar respuestas a las necesidades de las personas diferentes.

2. Modelo social: no niega la diferencia, se orienta al cumplimiento de la normativa, las limitaciones de la sociedad son el problema. Persigue eliminar las barreras sociales que son generadas por las personas.

3. Modelo teórico-inclusivo: se justifica en el cumplimiento de la legislación. Persigue sensibilizar y ser agente normalizador.

4. Modelo normalizador: proporcionar igualdad en la participación en el museo normalizando las actividades, adaptándolas a las características y necesidades de los públicos.

5. Modelo de la diversidad: basado en la riqueza de la diversidad y en la dignidad y en la plena dignidad de todos.

6. Modelo de participación: la clave es la participación activa de las personas, orientado al cumplimiento de la legislación y la igualdad en el acceso y participación activa de las personas.

7. Modelo integrador: espacio patrimonial como espacio público que se adapta a través de actividades inclusivas y segregadas. Programación educativa flexible igual para todos.

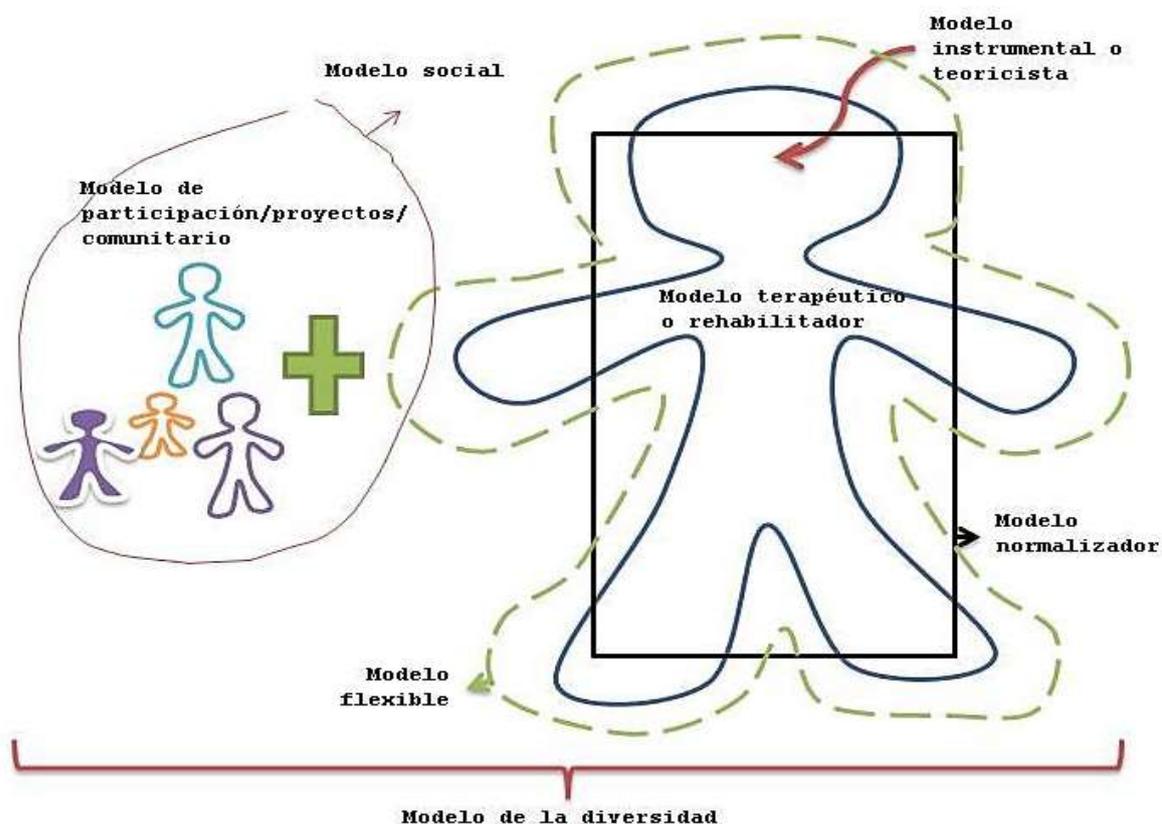


Gráfico 35. Relaciones entre los modelos definidos.

(b) *Los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad y accesibilidad para todos los públicos, en su mayoría, no cumplen la legislación vigente al respecto; encontramos que, en su filosofía, sí se orientan al cumplimiento de la legislación y la normativa, pero encuentran problemas y/o dificultades en su ejecución. No obstante, en algunos casos estudiados, se desconoce la normativa vigente y se considera necesaria una mayor formación y actualización del personal encargado del diseño y la implementación de los planes educativos en las instituciones culturales.*

(c) *Es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes: detectamos criterios en la definición de los programas que permiten detectar puntos fuertes y puntos clave para definir los estándares que moldean nuestro modelo universal, implementando los puntos clave para generar un marco teórico-metodológico de referencia. Esos principios y parámetros indican la existencia de patrones y pautas didácticas, haciendo*

posible la detección de modelos y el estudio de sus puntos más fuertes para la efectividad de la inclusión y la accesibilidad educativa.

Retomando los principios teóricos en que nos basamos, encontramos que la diversidad no se asume en todos los casos como concepto intrínseco a la idea de patrimonio cultural. Este cambio de paradigma es necesario para generar acciones que asuman lo diverso como valor intrínseco al patrimonio, indesligable de la práctica educativa y enriquecedor para todos. Lo que nos lleva al segundo principio teórico; la educación basada en la diversidad y el carácter integral del ser humano. Es por ello clave asumir y reafirmar el tercer principio: relaciones clave entre educación, patrimonio y diversidad social, es decir, nos reafirmamos en los 4 principios básicos que definimos al inicio de nuestra investigación, *situando al sujeto que aprende como centro de todo acto educativo (4)*:

- (a) El principio de diversidad patrimonial.
- (b) El principio de patrimonio universal.
- (c) El principio de inclusión.
- (d) El principio de identidad.

Todo ello nos ha permitido definir los criterios y estándares, tanto teóricos como metodológicos, que constituyen el esqueleto del modelo universal, como orientación flexible y sustancia contenedora de toda actuación educativa orientada a una inclusión de todos eficaz y verdadera. Por otro lado, los análisis comparativos de los modelos definidos arrojan datos relevantes sobre los que reflexionamos a continuación:

- *Existencia de confusión terminológica entre conceptos en apariencia similar, pero con diferencias significativas: inclusión vs inclusión social.* Como vimos en el marco teórico, el concepto inclusión hace alusión a la flexibilización del sistema y del contexto para abrirse a todos los individuos. Se trata de agrupar a todo individuo dentro de una única categoría: la diversidad. Es decir, todos somos diferentes y nos encontramos inmersos en ese contínuum de la diversidad, necesitando de unas u otras ayudas a lo largo de nuestra vida. Se elimina así la diferenciación y se adapta el sistema educativo a las especificidades de cada uno a través de la individualización educativa.

Por otro lado, inclusión social hace referencia a un segmento del concepto inclusión, en referencia a la igualdad en el ejercicio de los derechos sociales de participación y acceso en su contexto social. La sustitución en los discursos educativos del concepto inclusión por inclusión social supone seccionar el concepto integral para mostrar sólo una de sus caras, segmentándolo y obviando otros tipos de inclusión como son la inclusión educativa, cognitiva, física, entre otras. Se trata de un concepto segmentado cuya interpretación limita y estigmatiza las prácticas educativas, que en un intento por el logro de esta vertiente social, limitan el carácter educativo para orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la rehabilitación, la reincorporación y la solución de la exclusión social, desvirtuando el carácter educativo y, en consecuencia, generando prácticas segregadoras que subrayan la diferencia y el déficit.

- *Deformación práctica de las funciones del museo:* Esta es consecuencia de la anterior. El lenguaje determina la acción. Un concepto parcial de inclusión, así como la ausencia de un modelo teórico sólido en que basar las acciones educativas, deriva en ocasiones en prácticas *deformadas*, transformando los objetivos didácticos de la educación patrimonial y la filosofía educativa de la institución para adaptar las prácticas, que en algunos casos persiguen objetivos claramente didácticos para unos, en prácticas exclusivas de inclusión social para otros, generando prácticas diferentes y subrayando de nuevo la desigualdad.

- *Diversidad de motivaciones para la inclusión educativa:* Encontramos, en muchos de los casos motivaciones intrínsecas y/o extrínsecas para la inclusión. Gran parte de los modelos definidos orientan sus esfuerzos hacia el cumplimiento de la normativa. Éste esfuerzo es necesario y obligatorio. Más allá de la legalidad, existe una motivación intrínseca cada vez más extendida entre los profesionales de la educación, que se dirige a dar respuesta a las demandas de todos los públicos, en respuesta a la formación recibida y a una verdadera sensibilización o sentimiento de responsabilidad social. En este sentido el tipo de motivación está directamente relacionado con el tipo y el alcance de las acciones educativas resultantes.

- *Medidas transversales a toda la institución y transversales en el tiempo:* el proceso de apertura del patrimonio hacia la diversidad de las personas comienza, por lo general, con prácticas segregadas que son diseñadas desde los departamentos o áreas educativas para dar respuesta educativa a personas con necesidades educativas especiales. Éstas respuestas son válidas y necesarias y son el comienzo, en muchos casos, de un camino cada vez más abierto a una verdadera inclusión en la programación educativa estable. Para la definición de la inclusión como eje transversal es necesaria la formación de todo el personal, la sensibilización y el esfuerzo de reprogramación educativa para flexibilizar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

- *Convivencia de conceptos y visiones obsoletas centradas en los déficits:* a pesar de los avances tanto en la legislación como en la normativa y en la concepción de la diversidad y la educación inclusiva, encontramos conceptos peyorativos y/o ya obsoletos que conviven con otros nuevos centrados en el respeto a la diferencia, como son integración, normalización, dificultades, problemáticas, dificultades. El acuerdo terminológico es clave puesto que determina la práctica educativa.

- *Percepciones de éxito basadas en la inclusión efectiva, calidad vs cantidad:* defendemos la importancia y la necesidad de una evaluación continua y transversal a todo el proceso educativo para la mejora sustancial y progresiva en el camino hacia la plena inclusión en espacios de patrimonio. No obstante, determinados espacios patrimoniales se ven sujetos aún a políticas institucionales que priman la cantidad frente a criterios de calidad, en detrimento de la calidad inclusiva de la educación. Es necesario un cambio de paradigma hacia el modelo cualitativo de valoración del éxito educativo, puesto que estamos hablando de espacios, objetivos y criterios didácticos.

- *Convivencia de proyectos inclusivos para todos y acciones específicas segregadas:* los proyectos y acciones exclusivas y específicas para determinados grupos no son sólo necesarios sino imprescindibles, pero siempre en el marco de una programación inclusiva que contemple este tipo de medidas para todos, así como propuestas estables y generales de programación educativa en condiciones de igualdad.

- *Criterios de inclusión y diseño para todos (diseño universal) centrales en la política de la institución:* de modo que se generen actuaciones inclusivas antes de la acción educativa, desde la política de la institución. Se trata de la necesidad de un cambio de paradigma, de narrativa y de planteamiento educativo, no de una readaptación. En consonancia con el concepto de diseño universal, son los productos los que se adaptan a la diversidad de los destinatarios, en un proceso de diseño que requiere una planificación y flexibilidad para dar respuestas eficaces para la inclusión de todas las personas en la educación patrimonial.

8.4 Proyección de la tesis doctoral. Líneas abiertas de investigación

Los análisis de los datos recogidos sobre la muestra durante la investigación arrojan datos que permiten vislumbrar criterios y estándares para orientar la educación patrimonial inclusiva, así como para concretar y definir 7 modelos en base a los criterios de los programas de la muestra. Todo ello cierra el ciclo de la investigación planteada, pero abre otros nuevos, situándose en el origen de nuevas líneas de investigación posibles, que sugieren la continuidad hacia diferentes metas.

Comprendemos que los criterios definidos que conforman el modelo universal, así como la revisión y el posicionamiento teórico recogidos en torno a la educación patrimonial, la diversidad y la inclusión educativa, son en sí mismas una puerta abierta para la reflexión y la continuidad investigadora en un campo de interés necesario y motivador como es la inclusión de todos. Cuenca y Estepa (2013, p. 350) señalan que, en referencia a los contextos no formales de la educación, las investigaciones deben continuar para identificar los obstáculos que impiden que todavía un sector amplio de la población se acerque a los museos y espacios de patrimonio, ni se interese por sus actividades. Por ello, señalan como necesario ahondar en el estudio de la práctica de los procesos de educación patrimonial, analizando las interacciones que se establecen entre personas y patrimonio durante los procesos educativos. De este modo, las líneas de continuidad que describimos se sustentan en la investigación realizada, para ampliar su espectro de acción, tratando de señalar las vías que arrojan luz a los vacíos detectados.

1ª línea: Diseño e implementación de una escala de estandarización multidimensional de referencia.

La primera de las líneas de proyección de nuestra tesis doctoral es, quizás, la más inmediata, y se define como el diseño de una escala de estandarización referente que permita evaluar las prácticas de educación dirigidas a la atención a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva en espacios de patrimonio. Como hemos visto, de la comprensión e interpretación de los datos y de su análisis sobre variables descriptivas, hemos extraído los criterios y estándares que definen el modelo propio. Esa definición y comprensión de la educación en criterios y estándares, sobre los postulados de Stake (2010), permite sentar las bases para establecer una escala de referencia de carácter multidimensional, generando una lista de control de aceptabilidad inclusiva para la medición de la realidad y la evaluación de actividades, procesos, personal y productos como vía de mejora de la educación.

Esa escala de estandarización nos permitirá dar un paso más en nuestra investigación, estableciendo una medida clara de las características y necesidades para el funcionamiento satisfactorio de la educación inclusiva. Parece sensato defender esta sistematización o estandarización que permite ordenar y conocer las condiciones prácticas y de éxito, en pro del beneficio de todos hacia un “currículo” o programa único con unos criterios y estándares de éxito comunes.

De su diseño se abren diversas líneas de continuidad posibles, como su implementación en áreas locales, nacionales e internacionales, y su aplicación en escalas muestrales amplias que permitan el estudio del estado de la cuestión y la evaluación educativa en muestras significativas, haciendo posible, por tanto, la generalización eficaz y eficiente de los resultados, conociendo y definiendo nuevos modelos detectados y profundizando en la definición y concreción del modelo propio definido.

2ª línea: ampliación del ámbito evaluativo.

En consonancia con la primera línea definida, esta se concreta en la investigación de una muestra amplia y representativa, tanto a nivel nacional como internacional, de modelos educativos en el momento presente, orientados a la inclusión educativa en espacios de patrimonio, con el objetivo de confirmar y ampliar nuestros resultados, así como reforzar y profundizar en los criterios y estándares de éxito que conduzcan los esfuerzos educativos a una verdadera inclusión universal.

Esta ampliación del campo muestral permitirá, además, la concreción y redefinición de nuestro modelo educativo, afianzando los pilares y criterios descritos, profundizando en ellos y definiendo otros nuevos. Se trata de un segundo ciclo evaluativo de ampliación de la muestra sobre la misma base de investigación, de modo que los resultados se amplíen en círculos concéntricos, cuyo núcleo siempre es el mismo, manteniendo el objetivo y las hipótesis de la investigación planteadas. La ampliación muestral será clave para verificar los resultados obtenidos y ampliar su radio de acción y su extrapolabilidad a la población completa.

3ª línea: Aplicabilidad del modelo definido: diseño de aplicación práctica.

La tercera de las líneas de continuidad abierta para continuar y ampliar nuestra tesis doctoral se concreta en su aplicabilidad práctica. Esto es el diseño de un modelo de intervención derivado del modelo teórico definido. Sus criterios y estándares teórico-prácticos y metodológicos hacen posible el diseño de una programación educativa eficaz, materializada en un diseño de intervención, cumpliendo con los criterios teóricos que enmarcan el modelo.

El diseño de intervención permitirá dar luz a la aplicación práctica de la teoría resultante de nuestra tesis doctoral, y medir sus efectos en su implementación en espacios patrimoniales. En base al conocimiento de los conceptos clave del modelo, el estado de la cuestión, el siguiente paso puede definirse como la construcción de una propuesta específica, una secuenciación de procedimientos sobre la base del modelo universal. Una propuesta que derive de los ejes y criterios del modelo y se concrete en una aplicación práctica específica y cuantificable. De la evaluación de su eficacia en la consecución de los objetivos del modelo universal y su funcionamiento, se derivarán nuevos reajustes a nivel conceptual, en un camino que nos lleva hacia la mejora del modelo descrito en varias fases: diseño-implementación-evaluación-rediseño.

Son, en definitiva, tres líneas abiertas clave que amplían y dan continuidad a la investigación realizada, y que pueden comprenderse como pasos necesarios dentro de un mismo proceso, cuya secuencia de fases podría resumirse en: conocimiento del estado de la cuestión, estudio y análisis, detección de criterios y estándares, definición del modelo universal, establecimiento y aplicación de una escala de referencia, medición y ampliación muestral, rediseño del modelo, diseño de aplicación práctica, implementación, evaluación y redefinición del modelo universal.

**DISCUSSION ET PROJECTION DE LA THESE DE DOCTORAT. DOMAINES DE
RECHERCHE EN COURS**

1. Discussion

À cet instant, il est nécessaire reprendre les approches théoriques utilisés au début de cette recherche, qui définissent les fondations sur lesquelles nous voulons construire le modèle universel, et les mettre en relation avec les résultats. Notre ligne théorique existe donc dans un cadre de postulats solides, qui s'appuient sur les connaissances, analyses et réflexions sur la théorie contemporaine d'éducation patrimoniale et diversité, accessibilité et inclusion, des auteurs de référence en Espagne, et des groupes de recherche, thèses et foyers pertinents, en plus d'analyser la législation en vigueur aux niveaux national et international. Tout cela nous permet de concrétiser les principes théoriques selon lesquelles nous nous sommes orientés.

- **La diversité comme concept intrinsèque de l'idée du patrimoine:** La diversité est un concept en constante évolution. Tout au long de l'histoire nous avons passé d'une conception de la différence axée sur le sujet à l'idée d'une inclusion axée sur le curriculum. La diversité est une présence qui nous entoure, c'est pour cela que dans le domaine de l'éducation patrimoniale, elle est considérée une double valeur, reliée en premier lieu avec la diversité du patrimoine, et deuxièmement avec la diversité des étudiants, qui sont en vérité les propriétaires potentiels du patrimoine. En conclusion, cette approche demande une compréhension de l'éducation patrimoniale comme un tronc commun pour l'inclusion de toutes les personnes, qui cependant peut s'adapter à chaque individu en respectant ses différences.

- **L'éducation basée sur la diversité et le caractère intégré des êtres humains:** Dans ce chapitre, nous révisons l'évolution des concepts clés, comme les besoins éducatifs spéciaux, l'inclusion, et la normalisation. L'approche traditionnelle de différents niveaux de capacité crée une fracture entre l'école ordinaire et l'école "spéciale", ce qui conditionne les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage pour les uns et les autres. Cependant, à présent il est de plus en plus admis que tout le monde est différent et expérimente des difficultés différentes. Cette nouvelle vision accepte la diversité et son potentiel enrichissant, et prend en compte la différence dans les méthodologies pédagogiques. Cette évolution conceptuelle se reflète dans les successives lois d'éducation au cours du temps. C'est donc pour cela que

dans l'actualité l'éducation est conçue comme un outil pour le développement personnel, renforçant aussi le respect pour les droits humains et les libertés fondamentales, en promouvant la compréhension, la tolérance et la paix.

- **Les liens entre éducation, patrimoine et diversité sociale sur quatre principes basiques:** Ci-dessous nous rappelons les principes développés dans le premier chapitre:

Le principe de diversité patrimoniale; le patrimoine est déterminé et conditionné par deux types de diversité : celle qui définit les personnes, et celle qui classe les biens patrimoniaux ou qui ont le potentiel de devenir patrimoine. Cette classification crée une double valeur patrimoniale, qui définit dans chaque cas l'orientation de l'éducation patrimoniale.

Le principe de patrimoine universel: les processus de génération de patrimoine sont les mêmes pour chacun de nous, c'est à dire, chacun génère un patrimoine, consciemment ou inconsciemment, dérivé de ses relations entre la biologie, la psychologie, la société et la culture, sans pour autant nier la différence intrinsèque entre ces quatre domaines. C'est pour cela que le patrimoine peut seulement être compris dans un contexte d'inclusion, comme la société elle-même, dans sa culture.

Le principe d'inclusion: le patrimoine est, en soi, un concept inclusif, au-delà du plan matériel, et qui comprend les relations entre personnes et biens dans toute sa diversité.

Le principe d'identité: ce principe englobe des constructions sociales, comme l'identité culturelle et du groupe ainsi que l'identité intime et personnelle. Il est donc indissociable du concept de diversité, et il contient tous les réalités en préservant l'individualité.

- **L'apprenant est le centre de l'éducation:** Le patrimoine est généré et transformé par les personnes et ses relations, et il est basé sur les émotions. Comme membre d'un groupe, non seulement nous sommes constructeurs de patrimoines, mais aussi protecteurs, conservateurs, soignants et diffuseurs. Le patrimoine peut donc être défini comme un être vivant, car c'est une chose qui naît, change, décroît, disparaît ou perdure. C'est un être changeant et divers,

qui nous contient mais qui aussi nous rend différent. En définitive, l'éducation est adressée aux personnes, est l'objet et l'acteur de l'éducation, ainsi que le générateur du patrimoine. En utilisant une conception nucléaire des personnes, il est précis de comprendre l'inclusion comme finalité de l'éducation patrimoniale, et cette à son tour comme le substance ou le moyen pour l'inclusion.

Sur cette base nous voulons défendre la diversité et l'accessibilité comme un aspect transversal et nécessaire pour la sensibilisation à la diversité. Notre problème de recherche s'oriente donc aux points suivants : *connaître, analyser et évaluer les programmes de référence dans l'éducation patrimoniale et le travail avec un public diverse, afin de définir les critères et standards de qualité qui déterminent le succès de l'inclusion et permettent d'établir un modèle pédagogique spécifique et de qualité.*

Il faut ainsi rappeler les **hypothèses** situées à la base de l'objectif:

- (a) Il n'existe pas un modèle pédagogique solide pour orienter l'éducation patrimoniale pour tous;
- (b) La majorité des programmes pédagogiques dans le domaine de l'éducation patrimoniale, la diversité et l'accessibilité pour tout les publics ne respectent pas la législation existante;
- (c) Il faut développer un modèle pédagogique pour orienter les pratiques pédagogiques de patrimoine pour les personnes avec des capacités différentes.

La codification des données obtenues nous a permis de connaître en détail les programmes analysés et définir sept modèles pédagogiques sous-jacents. La détection de ces modèles pédagogiques fait témoin des critères qui fonctionnent et qui justifient la définition de notre modèle. Par conséquent, les hypothèses définies sont démontrées:

(a) D'après ces analyses, nous avons localisé et défini sept modèles différents en termes d'attitudes, de concepts de base, et de position institutionnelle comme axe principal. Il s'agit des suivants:

- Modèle social: ne nie pas les différences, il est orienté sur le respect de la réglementation, les limitations de la société sont le problème. Il essaie d'éliminer les barrières sociales créées par les personnes.
- Modèle thérapeutique ou de réhabilitation: la diversité est interprétée à partir du point de vue médicale, les actions visent à réhabiliter. On essaie de répondre aux besoins de personnes différentes.
- Modèle instrumental ou théoricien: il essaie de faire respecter la réglementation. Il poursuit la sensibilisation et la normalisation.
- Modèle de normalisation : il poursuit l'égalité de participation dans le musée en normalisant les activités, en faisant des adaptations visées à intégrer un public avec caractéristiques et besoins différentes.
- Modèle de diversité: celui-ci est basé sur la richesse de la diversité et la pleine dignité de tous.
- Modèle de participation, de projets ou communautaire: il s'appuie sur la participation active de tous les personnes, il est orienté vers le respect pour la réglementation, l'égalité d'accès et la participation active des personnes.
- Modèle flexible: l'espace patrimonial est un espace public adapté par moyen d'activités inclusives et séparées. Programmation éducative flexible égal pour tous.

(b) Nous avons trouvé que, même si dans sa philosophie ils sont orientés vers le respect pour la réglementation et les normes, dans la réalité ils trouvent des obstacles entourant leur exécution.

(c) Nous avons détecté les critères en la définition des programmes qui nous permettent de détecter les éléments clé et les points forts, afin de définir les standards de notre modèle universel, en implémentant les points clés pour générer un cadre théorique-méthodologique de référence.

Tout ceci nous permet de définir les critères et standards, à niveau théorique ainsi que méthodologique, qui constituent la base du modèle universel, comme par exemple l'orientation flexible et essence de toute action éducative envisagée à une inclusion durable et efficace.

D'autre part, les analyses comparatifs des modèles définis apportent des données pertinentes sur lesquelles il serait peut-être productif de réfléchir:

- Existence de confusion terminologique entre concepts en apparence similaires, mais qui présentent différences significatives : l'inclusion vs. l'inclusion sociale.
- Déformation pratique des fonctions du musée.
- Diverses motivations pour l'inclusion éducative.
- Des mesures transversales à la totalité de l'institution et dans le temps.
- Coexistence de concepts et des visions obsolètes, basées sur les déficits.
- Perceptions de succès basées sur l'inclusion pratique, et pas sur le nombre de participants.
- Coexistence de projets inclusifs pour tous, ainsi que des actions spécifiques.
- Critères d'inclusion et de conception pour tous (conception universelle) prioritaires dans la politique de l'institution.

2. Projection de la thèse de doctorat Domaines de recherche en cours

Les analyses des informations recueillies pendant la recherche ont apporté des données qui nous permettent d'établir les critères et standards pour orienter l'éducation patrimoniale inclusive. Tout cela ferme le cycle de recherche ouverte, mais ouvre d'autres cycles, ce qui nous situe au point de départ de nouveaux domaines de recherche possibles, qui nous suggèrent les possibilités de différents objectifs.

Nous comprenons que les critères définis qui constituent le modèle universel, ainsi que la révision et le positionnement théorique qui contemplent l'éducation patrimoniale, la diversité et l'inclusion éducative, qui sont par elles-mêmes invitation à la réflexion et la continuité de la recherche dans un domaine si nécessaire et enrichissante comme l'inclusion de tout le monde. C'est pour cela que les lignes de continuité que nous voulons décrire se basent sur la recherche réalisée, afin d'élargir

son champ d'action en fournissant des propositions visées à mettre en lumière les domaines pas encore recherchés.

1.ère ligne: Conception et implémentation d'une échelle de standardisation multidimensionnelle de référence.

La première ligne de projection est définie comme la conception d'une échelle de standardisation de référence qui nous permettra évaluer les pratiques pédagogiques envisagées à la diversité sous l'angle de l'inclusion dans les espaces patrimoniales. L'échelle de standardisation nous permettra avancer dans notre recherche, en établissant une mesure claire des caractéristiques et besoins d'un fonctionnement satisfaisant de l'éducation inclusive. À partir de cette conception on peut suivre plusieurs lignes de continuité, comme, par exemple, son implémentation en zones locales, nationales et internationales, ainsi que son application en larges échelles d'échantillonnage qui nous permettront analyser l'état de la question et l'évaluation pédagogique en échantillons de population significatifs.

2.ème ligne: élargissement du champ d'étude.

Cette ligne se réalise avec la recherche d'un échantillon large et représentatif, à échelle national et international, de modèles pédagogiques actuels, orientés vers l'inclusion éducative en espaces de patrimoine, ayant pour but de confirmer et d'élargir nos résultats, ainsi que renforcer et consolider les critères et standards de succès afin de parvenir à une véritable inclusion universelle. Cette extension de l'échantillon nous permettra aussi de définir et concrétiser notre modèle pédagogique, en renforçant les bases et critères décrits, afin de les établir de façon définitive et de définir des autres nouveaux.

3.ème ligne: Applicabilité du modèle, conception d'application pratique.

Il s'agit de la conception d'un modèle d'intervention découlant du modèle théorique défini. Ses critères et standards théoriques, pratiques et méthodologiques ont rendu possible la conception d'un programme pédagogique efficace, qui a débouché sur une conception d'intervention qui remplit les critères théoriques du

cadre. La conception d'intervention rend possible l'application pratique de la théorie résultante de notre thèse de doctorat, ainsi que la mesure de ses effets dans sa mise en marche dans le domaine du patrimoine.

En définitive, ces trois domaines ouverts sont les clés pour la continuité de notre recherche, et ils peuvent être considérés comme des étapes essentielles du processus, qui peut être décrit de la façon suivante : connaissance de l'état de la question, étude et analyse, détection de critères et standards, définition du modèle universel, création d'une échelle de référence, mesure et ampliation de l'échantillon, recréation du modèle, modélisation d'application pratique, évaluation et redéfinition du modèle universel.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad, pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio.
- Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión de patrimonio. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras R. Rickenmann (Dirs.), *El acceso al patrimonio: retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza.
- Albericio, J. J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, F. (Dir.) (2002). *Libro Verde de la accesibilidad en España: diagnóstico de la situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras*. Madrid: Imsero.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Alonso, M. J. y Araoz, I. (2011). *Libro Rojo de la educación en España*. Madrid: Cinca.
- Álvarez, A. (2007). La educación como base del desarrollo del ser humano: modelo centrado en el aprendizaje. *Educere*, 36, 47-51.
- Álvarez, D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística para primaria* (pp.183-228). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Álvarez, T. (2011). *Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=11622>
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Evaluación Psicológica*, 5(2), 87-101. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:AccionPsicologica2008-2-0005&dsID=Documento.pdf>

- Arnáiz, P. y Ortiz, M. C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.), *Educación especial, una perspectiva organizativa y profesional* (pp. 191-205). Madrid: Pirámide.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (2008). *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza.
- Asensio, M. y Asenjo, E. (2006). *El proyecto Lazos de luz Azul sobre el uso de las TICs en Museos*. Recuperado de <http://www.uam.es/proyectosinv/idlla/docs/01-09.pdf>
- Asensio, M. y Pol, E. (1998). La comprensión de los contenidos del museo, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 15(1), 15-30.
- Asensio, M. y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber*, 36, pp. 62-77.
- Asociación para la Interpretación del Patrimonio (2006). *Recomendaciones para las buenas prácticas en interpretación del patrimonio natural y cultural*. Recuperado de http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/Jornadas%20AIP/IVjornadas/Recomendaciones_Calidad_AIP.pdf
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Ballart, J. y Tresserras, J. J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Revista Siglo Cero*, 37, 16- 21.
- Bellavista, J., Guardiola, E., Méndez, A. y Bordons, M. (2006). *Evaluación de la investigación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Bitartean Arte y Educación (2008). *Aprendiendo con arte, patrimonio y sociedad*. Navarra: Cederna-Garalur.

- Bohannon, P. (1996). *Para raros nosotros. Introducción a la antropología cultural*. Madrid: Akal.
- Bosch, E. (1998). *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: Actar.
- Bueno, J. J. (2000). La diversidad en una sociedad multicultural. En G. J. Monclús y M. A. Miñambres (Coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales, de la educación infantil a la universidad* (pp. 323-330). Lleida: Universidad de Lleida.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Calaf, R. (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2008). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). Cuando el pasado y el presente se encuentran. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 61, 110-124.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 17-28.
- Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.) (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (Eds.) (2006). *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Revista Pulso*, 36, 37-53.
- Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (Coords.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Calbó, M. y Juanola, R. (2003). Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística. *Educación artística: revista de investigación*, 1, 55-66.

- Calbó, M., Juanola, R. y Vallés, J. (2005). *Educación del patrimonio: visiones interdisciplinarias*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Calbó, M., Juanola, R. y Vallès, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Gerona: Documenta Universitaria.
- Carrillo, I., Collelledemont, E. Martí, J. y Torrents, J. (2011). *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. Gijón: Trea.
- Casanova, M. A. (2001). Evaluación y atención a la diversidad. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 167-178). Huesca: Mira Editores.
- Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castelló Tarrida, A. (2001). Procesos cognitivos en el profesor. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 187-212). Huesca: Mira Editores.
- Cebriá, A. (2013). *Participación ciudadana e inclusión social en las comunidades de las personas ciegas: un estudio de educación artística basado en las enseñanzas de la profesora Rosa Gratacós* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Girona, Girona.
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=967419>
- Concejalía de Accesibilidad de Ávila (2008). *Actas de las Jornadas de accesibilidad universal al patrimonio*. Ávila: Ayuntamiento de Ávila.
- Concejalía de Accesibilidad de Ávila (2009). *Guía de Recursos Accesibles de la Ciudad de Ávila*. Ávila: Ayuntamiento de Ávila.
- Consejo Internacional de Museos (2006). *Código de deontología del ICOM para los museos*. París: ICOM.

- Consejo Internacional de Museos de España (2011). Museo e Inclusión Social. *Revista ICOM España*, 2.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Cubero, L. y Romero, C. (2003). *Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- 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). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/264>
- Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-57.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-175). Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-356). Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca J. M. y López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 26(1), 19-37.
- Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de psicodidáctica*, 16(1), 99-122.
- Cuenca, J. M., Martín, M. J. y Estepa, J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.

- Cuenca, J. M., Estepa, J., Jiménez, R. y Martín, M. (2013). Patrimonio y educación: quince años de investigación. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 13-24). Huelva: Universidad de Huelva.
- De la Orden, A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 521-537.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Investigación educativa*, 18(2), 289-317.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Domingo, M. (2013). *El Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Manuscrito inédito.
- Dubé, P. (2006). La recherche universitaire dans un contexte d'intervention patrimoniale. En R. Calaf, y O. Fontal (Eds.), *Miradas al Patrimonio* (pp. 215-225). Gijón: Trea.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition, integrating the visual arts in the curriculum*. Londres: n.e.
- Eisner, E. W. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- España. Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.
- España. Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 29 de mayo de 2007, núm. 126, pp. 48-139.
- España. Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de Castilla la

- Mancha. *Boletín Oficial de Castilla La-Mancha*, de 1 de junio de 2007, núm. 116, pp. 14759-14816.
- España. Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, de 24 de julio de 2007, núm. 5562, pp. 30402-30587.
 - España. Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 132, de 9 de septiembre de 2007, pp. 11666-11760.
 - España. Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, de 11 de septiembre de 2008, núm. 212, pp. 20440-20455.
 - España. Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, de 16 de julio de 2002, núm. 6819, pp. 71303-71547.
 - España. Decreto 115/2008, de 6 de junio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, de 18 de junio de 2008, núm. 117, pp. 16359-16647.
 - España. Decreto 23/2009, de 3 de febrero, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 27 de febrero de 2009, pp. 1-677.
 - España. Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659.
 - España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
 - España. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, de 30 de abril de 1982, pp. 11106- 11112.
 - España. Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 155, de 29 de Junio de 1985, pp. 156-191.

- España. Ley Foral 4/1988, de 11 de julio, sobre Barreras Físicas y Sensoriales. *Boletín Oficial de Navarra*, núm. 86, de 15 de julio de 1988, pp. 33674-33677.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- España. Ley 4/1990, de 30 de mayo, del Patrimonio Histórico de Castilla la Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 221, de 14 de septiembre de 1990, pp. 26947-26952.
- España. Ley 7/1990, de 3 de julio, de Patrimonio Cultural Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 157, de 6 de Agosto de 1990, pp. 7062-7092.
- España. Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de Promoción de la Accesibilidad y de Supresión de Barreras Arquitectónicas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 1991, pp. 41376-41379.
- España. Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. *Boletín oficial del Estado*, núm. 35, de 22 de abril de 1993, pp. 12048-12078.
- España. Ley 3/1993, de 4 de mayo, para Mejora de accesibilidad y de la supresión de Barreras Arquitectónicas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 197, de 18 de agosto de 1993, pp. 24995-25001.
- España. Ley 8/1993, de 22 de junio, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 75, de 28 de marzo de 1997, pp. 10147-10148.
- España. Ley 9/1993, de 30 de septiembre, de Patrimonio Cultural de Cataluña. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 264, de 4 de Noviembre de 1993, pp. 30974-30987.
- España. Ley 1/1994, de 24 de mayo, de Accesibilidad y Eliminación de Barreras en Castilla la Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 34, de 9 de febrero de 1995, pp. 4277-4284.
- España. Ley 5/1994, de 19 de julio, de Supresión de Barreras Arquitectónicas y Promoción de la Accesibilidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 205, de 27 de agosto de 1994, pp. 27262-27266.

- España. Ley 5/1995, de 7 de abril, de Condiciones de Habitabilidad en Edificios de Viviendas y de Promoción de la Accesibilidad General. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16239-16247.
- España. Ley 8/1995, de 6 de abril, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Físicas y de la Comunicación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 122, de 23 de mayo de 1995, pp. 15055-15063.
- España. Ley 8/1995, de 30 de octubre, del Patrimonio Cultural de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 287, de 1 de diciembre de 1995, pp. 34819-34833.
- España. Ley 3/1996 de Cantabria, de 24 de septiembre, sobre Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y de la Comunicación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 272, de 11 de noviembre de 1996, pp. 34204-34211.
- España. Ley 3/1997, de 7 de abril, de Promoción de Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas, de Transportes y de la comunicación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 105, de 2 de mayo de 1997, pp. 13977-13985.
- España. Ley 8/1997, de 18 de junio, Promoción de la Accesibilidad en Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 77, de 3 de julio de 1997, pp. 5128-5142.
- España. Ley 8/1997, de 20 de agosto, de Accesibilidad y Supresión de Barreras en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 166, de 29 de agosto de 1997, pp. 8328-8348.
- España. Ley 20/1997, de 4 de diciembre, para la Promoción de la Accesibilidad en el País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 246, de 24 de diciembre de 1997, pp. 19666-19680.
- España. Ley 1/1998, de 5 de mayo, de la Generalitat Valenciana, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y de la Comunicación. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, núm. 3237, de 7 de mayo de 1998, pp. 6291-6306.

- España. Ley 3/1998 de 24 de junio, de accesibilidad y supresión de barreras en Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 197, de 18 de agosto de 1998, pp. 28207-28216.
- España. Ley 4/1998, de 11 de junio, del Patrimonio Cultural Valenciano. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 174, de 22 de julio de 1998, pp. 24768-24793.
- España. Ley 10/1998, de 9 de julio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. *Boletín oficial del Estado*, núm. 206, de 28 de agosto de 1998, pp. 29416-29434.
- España. Ley 12/1998, de 21 de diciembre, del Patrimonio Histórico de las Islas Baleares. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 31, de 5 de febrero de 1999, pp. 5426-5444.
- España. Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 45, de 17 de abril de 1999, disposición 1/99.
- España. Ley 2/1999, de 29 de marzo, de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 139, de 11 de junio de 1999, pp. 22445-22465.
- España. Ley 3/1999, de 10 de marzo, del Patrimonio Cultural Aragonés. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 88, de 13 de abril de 1999, pp. 13657-13674.
- España. Ley 4/1999, de 15 de marzo, de Patrimonio Histórico de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 85, de 9 de abril de 1999, pp. 13278-13299.
- España. Ley 1/2001, de 6 de marzo, de Patrimonio Cultural del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 64, de 30 de marzo de 2001, pp. 4131-4156.
- España. Ley 12/2002, de 11 de julio, de Patrimonio Cultural de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 183, de 1 de agosto de 2002, pp. 28477-28494.
- España. Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades no Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.

- España. Ley 7/2004, de 18 de octubre, de Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 272, de 11 de noviembre de 2004, pp. 37173-37203.
- España. Ley Foral 14/2005, de 22 de noviembre, del Patrimonio Cultural de Navarra. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 304, de 21 de diciembre de 2005, pp. 41696-41720.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.
- España. Ley 3/2006, de 18 de abril, del Patrimonio de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 184, de 3 de agosto de 2006, pp. 28999-29031.
- España. Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 176, de 22 de julio de 2008, pp. 31883-31902.
- España. Ley 14/2007, de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 38, de 13 de febrero de 2008, pp. 7785-7809.
- España. Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 20, de 23 de enero de 2008, pp. 4467-4501.
- España. Ley 6/2008, de 10 de mayo, de Educación de Cantabria. *Boletín Oficial del Cantabria*, núm. 251, de 24 de enero de 2009, pp. 17748-17776.
- España. Ley 12/2009, de 10 de Julio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 189, de 6 de agosto de 2009, pp. 67041- 67134.
- España. Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, núm. 144, de 28 de julio de 2010, pp. 35149-35200.
- España. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 47, de 9 de marzo de 2011, pp. 5952-6035.
- España. Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 135, de 6 de junio de 2013, pp. 42591-42622.

- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- España. Ministerio de Sanidad y Política Social. *III Plan de Acción para las Personas con Discapacidad (2009-2012)*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21595/III_pacd.pdf
- España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). La estrategia integral española de cultura para todos, accesibilidad a la cultura para las personas con discapacidad. *Real Patronato sobre Discapacidad*. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_cultura_para_todos.pdf
- España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Estrategia Española sobre Discapacidad (2012-2020). Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf
- España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Plan Nacional de Acción para la inclusión Social en el Reino de España (2013-2016). Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf
- España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Plan Nacional de Accesibilidad 2004/2012. Recuperado de http://www.sidar.org/recur/direc/legis/ipna2004_2012.pdf
- España. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 65, de 1 de junio de 2007, pp. 8871-9024.
- España. Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 105, de 17 de julio de 2008, pp. 13919-14149.

- España. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 169, de 26 de agosto de 2008, pp. 98-222.
- España. Real Decreto 217/2001, de 30 de agosto, por el que se aprueba el reglamento de accesibilidad y supresión de barreras. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 172, de 4 de septiembre de 2001, pp. 12984-13014.
- España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, pp.43053-43102.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677-773.
- España. Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, de Condiciones básicas de Accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 113, de 11 de mayo de 2007, pp. 20384 a 20390.
- España. Real Decreto 1132/2008, de 4 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Cultura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 165, de 9 de julio de 2008, pp. 29987-29992.
- Espinosa, A. (2006). *El concepto de inclusión en programas interpretativos en museos. Actas V Jornadas AIP, Navarra*. Resumen recuperado de http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/Jornadas%20AIP/VJorDocs/Antonio_Espinosa.pdf
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Espinosa, A., y Carratalá, D. (2005). *La accesibilidad al patrimonio cultural. Curso básico de accesibilidad al medio físico, Alicante*. Recuperado de <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/pdf/accesopatri.pdf>

- Estepa Giménez, J. (Ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al Patrimonio* (pp. 55-75). Gijón: Trea.
- Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19-26.
- Falcón, R. M. (2010). Estética de lo afectivo. *Revista Ariel de Filosofía*, 6, 44-50.
- Falcón, R. M. (2010). *Sentido del proyecto afectivo* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=880644>
- Falcón, M. (2011). Geoeducación o formación sensible. *Revista Ariel*, 7, 32-36.
- Fernández, E. G., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez, F. J. (2001). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, H. (Ed.) (2008). *Turismo, patrimonio y educación: los museos como laboratorios de emociones y conocimientos*. Lanzarote: Escuela Universitaria de Turismo de Lanzarote.
- Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: hábitos, estereotipos y exclusión social. *Nómadas, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 17(1). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/>
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial: Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=287007>
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

- Fontal, O. (2004). Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez, D. (Coord.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontal, O. (2004). El patrimonio, una realidad con muchas miradas. En R. Calaf (2004), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 17-20). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 31-48.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones de la Didáctica de la Expresión Plástica. *Actas II Congreso Internacional de Didácticas*, Girona, 1-7.
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *Memoria técnica del proyecto de I+d+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ref. EDU2009/09679)*. Manuscrito inédito, Universidad de Valladolid, España.
- Fontal Merillas, O. y Marín Cepeda, S. (2011). Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística, Revista de investigación*, 2, 91-96.
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). *Informe sobre el grado de cumplimiento de lo establecido por la legislación mediante la revisión de los programas y acciones llevadas a cabo en los centros formativos, además de los materiales y recursos didácticos utilizados*. Madrid: IPCE.
- Fontal Merillas, O., Pérez López, S. y Marín Cepeda, S. (2013). *Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*. Madrid: IPCE.

- Forés, A. y Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: UOC.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación CNSE (2013). *Guía de accesibilidad para personas sordas en las industrias culturales*. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/pdf/Guia_accesibilidad_industrias_culturales_personas_sordas_def.pdf
- Gairín, J. (2001). Una escuela para todos: un reto social y educativo. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 241-266). Huesca: Mira Editores.
- García Ceballos, S. (2013). *Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual* (Trabajo predoctoral inédito). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- García Eguren, M. (2010). *Relación museo-territorio e implementación didáctica. Museo de la Escuela Rural de Asturias* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=874920>
- García Fernández, J. (2014). *La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1057860>
- García Valecillo, Z. (2009). Conexiones entre educación patrimonial y gestión de patrimonio cultural venezolano. *Educere*, 13, 785-793.
- García Valecillo, Z. (2013). *La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana: una propuesta de modelo teórico* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1015473>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Nueva York: Biblioteca de psicología y psicoanálisis.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rue, *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29-51). Barcelona: ICE-UAB.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Educación y Pedagogía*, 28(12), 9-24.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultura y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1031346>
- Gómez, L. E., Herruzo, J., Olivar, J. S., Pino, M. J. y Sala, I. (Coords.) *Libro Blanco del Diseño para todos en la Universidad*. Manuscrito inédito.
- González, N. (2007). *Una Investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 59-74
- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

- Hernández, F. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, 35-50. Gijón: Trea.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Hooper Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y sociedad*, 23(1), 55-72.
- Huerta, R. y De la Calle, R. (Eds.) (2013). *Patrimonios migrantes*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2013). Patrimonios migrantes y educación artística. Los nuevos retos de la educación en patrimonio. *Educación artística revista de investigación*, 4, 9-17.
- Ibáñez, A. (2006). *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=397362>
- Ibáñez, A. y Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 75-84.
- Ibáñez, A., Jiménez, E., Correa, J. M. y Noarbe, R. (2005). Aprendizaje del patrimonio: una experiencia de integración del m-learning en el Museo de Arte e Historia de Zarautz. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 203, 36-39.
- Ibáñez, A., Vicent, N., Gillate, I. y Fontal, O. (2012). Educación para la participación ciudadana en el ámbito de la educación patrimonial. El caso del País Vasco. En N. De Alba, F. García Pérez y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 543-552). Sevilla: Díada Editora.

- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: IPCE.
- Juncá, J. A. (1996). Tormenta de ideas en torno al Diseño Universal. *En Manual sobre Accesibilidad y Vida Cotidiana* (pp. 71-86). Tenerife: Sinpromi.
- Juncá, J. A. (2008). Accesibilidad y Patrimonio Cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 64, 4-11.
- Juncá, J.A. (2010). *Accesibilidad y Patrimonio: Pautas, directrices y ejemplos de realizaciones*. Actas Jornadas sobre Accesibilidad y Patrimonio, Segovia.
- Junta de Castilla y León. Acuerdo 39/2004, de 25 de marzo, estrategia regional de accesibilidad de Castilla y León, 2004/2008. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 31 de marzo de 2004, núm. 62, pp. 1-38.
- Junta de Castilla y León. Carta de monumentos para todos (2010). Recuperado de <http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/registro.cmd?id=20084>
- Junta de Castilla y León. Plan PAHIS del Patrimonio Histórico de Castilla y León (2004-2012). Recuperado de <http://www.romaniconorte.org/adftp/adg539800519-Texto%20%C3%ADntegro%20Plan%20PAHIS.pdf>
- Lago, E., Fiallega, S., Barreiro, C. et als. (2010). Programa institucional inclusivo de la red museística provincial: Peleamos por lo posible, luchamos por lo invisible. *Actas I Jornadas sobre Educación en museos y atención a la diversidad*, Murcia.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Lavado, P. (2002). Museos sin barreras y sin fronteras: accesibilidad, comunicabilidad e integración. *Revista AABADOM*, enero-junio 2002, 23-28.
- León, O. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- López Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

- López, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. *Actas Congreso educar para la diversidad en el siglo XXI*, 31- 65.
- Macaya, A., Ricomà, R. y Suárez, M. (Coords.) (2011). *Art, museus i inclusió social*. Tarragona: Diputación de Tarragona.
- Mace, R. (1998). *Universal design housing for the lifespan of all people*. Washington D.C.: Department of Housing and Urban Development.
- Maeso, A (2013). La dimensión político-social del arte de acción y su incidencia en los entornos pedagógicos. Práctica y teoría del arte de acción como recurso educativo (Tesis doctoral inédita). Universidad de Girona, Girona.
- Maffesolí, M. (1977). *Lógica de la dominación*. Barcelona: Península.
- Maffesolí, M. (2006). El vínculo imaginal. *Política y sociedad*, 43(2), 85-89.
- Marín Cepeda, S. (2011). *Diversidad y accesibilidad en la educación patrimonial, evaluación de programas* (Trabajo predoctoral inédito). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Marín Cepeda, S. (2013). Patrimonios (in)accesibles. La educación del patrimonio orientada a la normalización. En Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 93-106). Gijón: Trea.
- Marín Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de educación*, 36, 115-132.
- Marín Cepeda, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística. *Eari, Revista de Investigación*, 4, 217-224.
- Marín Viadel, R. (Ed.) (2005). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. y Álvarez Rodríguez, D. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Prentice Hall.

- Martín, M. (2006). La interpretación del patrimonio y la gestión de los recursos culturales. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 203-214). Gijón: Trea.
- Martín, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1011786>
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos, investigación evaluativa, modelos de evaluación de programas*. Madrid: Cuadernos Uned.
- Mateos, S. (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón: Trea.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En J. Estepa y C. Domínguez (Eds.), *Museo y Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 87-96). Huelva: Universidad de Huelva.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mora, F. (2004). *Genios, locos y perversos*. Madrid: Alianza editorial.
- Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Morales, J. (1987). La interpretación ambiental, una disciplina con encanto. *Actas II Jornadas de Educación Ambiental, Segovia, 28-30*.
- Morales, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Andalucía: V.A. Impresores.
- Morales, J. (2008). El sentido y metodología de la interpretación del patrimonio. En S.M. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, (pp. 53-75). Gijón: Trea.
- Morán, D. (Coord.) (2013). *Formación Curricular de Diseño para Todos en Diseño*. Madrid: Fundación ONCE/IMSERSO.
- Muntaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 27-46.

- Muntaner, J.J. (2005). Los retos educativos del siglo XXI. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 204, 19-24.
- Muntaner, J.J. (2010). Museos accesibles para todos. En *Art Contemporari i Educació Especial*. Lleida: Ayuntamiento de Lleida.
- Muñoz Cosme, A. (Dir.) (2011). Patrimonio y educación. *Revista Patrimonio Cultural de España*, 5.
- Núñez Cubero, L, y Romero Pérez, C. (2003). *Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas Ediciones.
- Palacios Vicario, B., Gutiérrez García, A. y Sánchez Gómez, M.C. (2013). Nvivo 10: una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. *Actas II Congreso Nacional sobre Metodologías de la investigación en comunicación*, 1003-1018.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*, 4, 43-76.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Muralla.
- Pérez, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones, aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47

- Pérez, S. (2011). *Percepción visual en la educación museal. La importancia del contexto lingüístico en la comprensión de conceptos. Estudio de la comunidad sorda* (Trabajo predoctoral inédito). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Pérez, V. et als. (2005). *Procesos psicológicos básicos. Un análisis funcional*. Madrid: Prentice Hall.
- Poulot, D. (2013). Patrimoine et Mémoire. En L. Arciniega (Coord.), *Memoria y significado: uso y recepción de los vestigios del pasado*, (pp. 199-213). Valencia: Universidad de Valencia.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 1-13. Real Patronato sobre Discapacidad (2008). *Accesibilidad y Patrimonio Cultural, Boletín No. 64*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://www.siiis.net/documentos/boletin%20RP/BRPD64.pdf>
- Reicher, S. C. (2008). Diversidad Humana y Asimetrías: una relectura del contrato social desde el punto de vista de las capacidades. *SUR: Revista Internacional de Derechos Humanos*, 14, 175-187.
- Reino Unido. Secretaría de Educación. Informe Warnock sobre educación especial. *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, 1978.
- Rico Cano, L. (2005). Sobre culturas educativas en los museos como centros difusores del patrimonio: ¿educación o servicio? *Investigación en la escuela*, 56, 67-75.
- Rico Cano, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/createpdf?origen=3&idFicha=281655>
- Risk, P. (2009). The interpretative talk. En Sharpe (Dd.), *Interpreting the environment*. Londres: Wiley & Sons.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

- Rodríguez, J. (2001) *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Psicológicas.
- Rodríguez, J. (2005). *Cuadernos metodológicos: casos prácticos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Roldá, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez Ferri, A. (2013). La importancia del recuerdo, investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores. *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Recuperado de <http://ipce.mcu.es/pdfs/CEPLinea5.pdf>
- Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa, aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Santacana, J. y Hernández, J. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Serrat, N. (Coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel educación.
- Schwengber Valdir, L. (2004). *La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países del Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do;jsessionid=AB54D3C14823DB3AA88B7E81E3D27FE0?idFicha=101152>
- Smith, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Argentina: Siglo veintiuno.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ariel.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, theory, models and applications*. San Francisco: Jossey-Bass
- Suárez, M. A., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Revista Clío*, 39, 1-45.
- Sureda, J. (1990). *Guía de la Educación Ambiental, Fuentes documentales y conceptos básicos*. Barcelona: Anthropos.
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Andalucía: AIP.
- Torregrosa, A. (2013). *En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1028979>
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2012). Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano. En J.I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y Núñez, C, *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 49-54). Barcelona: Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa.
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2012). Patrimonis com a passatges connectius. *Guix: Elements d'acció educativa*, 381, 30-32.
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En R. Huerta y R. De la Calle (Eds.), *Patrimonios Migrantes* (pp. 125-132). Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres, M. y Pareja, J. A. (2007). *La educación no formal y diferenciada*. Madrid: CCS.
- Tudela, P. y Trespalacios, J. L. (Eds.) (1992). *Atención y percepción*. Madrid: Alhambra.
- UNESCO. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, en París, 14 de diciembre de 1960.

- UNESCO. Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, París, 17 de octubre de 2003.
- UNESCO. Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, cultural y natural. *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, en París, 17-21 de noviembre de 1972.
- UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca (España), 7-10 de junio de 1994.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para todos. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Jomtien (Tailandia), 5-9 de marzo de 1990.
- UNESCO. Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Resolución 217 A (III)*, de 10 de diciembre de 1948.
- UNESCO. Informe Mundial (2009): invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755s.pdf>
- UNESCO. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 4 de marzo de 1994.
- UNESCO. Programa Memoria del Mundo (1992). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/homepage/>
- UNESCO. Recomendación sobre los medios más eficaces para hacer los museos accesibles a todos. *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, en París, 14-15 de noviembre de 1960.
- UNESCO. Recomendación sobre la Salvaguarda de la Cultura Tradicional y Popular. *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, en París, 16 de noviembre de 1989.

- Union of the Physically Impaired Against Segregation & The Disability Alliance. Fundamental Principles of Disability. *Discussion*, 22 de noviembre de 1975. Recuperado de <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- Unión Europea. Comunicación final de la Comisión Europea, de 5 de febrero de 2003, sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento. *Diario Oficial de la Unión Europea COM 58 final*, pp. 1-26.
- Unión Europea. Comunicación final de la Comisión Europea, de 18 de septiembre de 2008, sobre Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. *Diario Oficial de la Unión Europea COM 566 final*, pp. 1-16.
- Unión Europea. Conferencia de Ministros Europeos, de 19 de mayo de 2005, El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas. *Diario Oficial de la Unión Europea, Bergen*, pp. 1-7.
- UNESCO. Conferencia Mundial, de 7 de junio de 1994, de Educación para todos, Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.
- Unión Europea. Plan de Acción del Consejo de Europa, de 5 de abril de 2006, para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Recuperado de http://www.asturias.es/Asturias/DOCUMENTOS%20EN%20PDF/PDF%20DE%20PARATI/plan_promocion_derechos_discapacidad.pdf
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación de datos como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 7, 117-133.
- Vallès, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=386937>
- Vallès, J. R. y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro! *Aula de innovación educativa*, 7, 13-26.

- Vicent Otaño, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1043439>
- VV.AA. (2010). *Actas I Jornadas sobre Educación en Museos y Atención a la diversidad, Museos para la inclusión, la multiculturalidad y la accesibilidad*, Murcia.
- Wehmeyer, M., Lance, G. y Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: a multi level model. *Education and training in mental retardation on developmental disabilities*, 37(3), 223-234.

URLGRAFÍA

- Área de accesibilidad del Museo Reina Sofía de Madrid.
Recuperado de www.museoreinasofia.es/visita/accesibilidad
Última consulta el 2 de noviembre de 2013

- Área educativa del Museo Nacional del Prado.
Recuperado de <https://www.museodelprado.es/educacion/programas-especiales/>
Última consulta el 5 de enero de 2014

- Base de datos de Tesis Doctorales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/>
Última consulta el 15 de julio de 2014

- Blog del Centro de estudios sobre lo actual y lo cotidiano.
Recuperado de <http://ecoeducationartistique.blogspot.fr>
Última consulta el 13 de junio de 2014

- Canal de Educación Especial del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
Recuperado de www.macba.cat/es/educacion-especial
Última consulta el 12 de noviembre de 2013

- Canal educativo del Museo Reina Sofía.
Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion>
Última consulta el 16 de noviembre de 2013

- Canal educativo del Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.
Recuperado de www.educathyssen.org
Última consulta el 8 de enero de 2014

- Centro de Arte La Panera.
Recuperado de www.lapanera.cat
Última consulta el 13 de diciembre de 2013

- Centro de estudios sobre lo actual y lo cotidiano.
Recuperado de <http://ceaq-sorbonne.org>
Última consulta el 07 de junio de 2014

- Ciudades Patrimonio de la Humanidad, España-UNESCO.
Recuperado de <http://www.ciudadespatrimonio.org/>
Última consulta el 28 de febrero de 2013

- Concejalía de Accesibilidad, Ayuntamiento de Ávila.
Recuperado de www.avila.es/articulos/accesibilidad
Última consulta el 21 de octubre de 2013

- Directorio de descargas de memorias y proyectos elaborados por la Red Museística Provincial de Lugo.
Recuperado de <http://redemuseistica.wix.com/memoria2010#!page-14>
Última consulta el 18 de diciembre de 2013

- Directorio de museos y colecciones de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Recuperado de <http://www.mcu.es/museos/CE/DirectMuseos/Directorio.html> de
Última consulta el 17 de septiembre de 2013

- Fundación Botín.
Recuperado de <http://www.fundacionbotin.org/>
Última consulta el 23 de enero de 2013

- International centre for the study of the Preservation and Restoration of Cultural Property (ICCROM).
Recuperado de <http://www.iccrom.org/>
Última consulta el 6 de abril de 2014

- Junta de Andalucía.
Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/>
Última consulta el 17 de marzo de 2013

- Museo Nacional del Prado.
Recuperado de www.museodelprado.es
Última consulta el 2 de febrero de 2014

- Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid.
Recuperado de www.museopatioherreriano.org
Última consulta el 29 de enero de 2014

- Organización Internacional de Estandarización (ISO).
Recuperado de <http://www.iso.org/>
Última consulta el 2 de junio de 2014

- Programa de análisis de datos cualitativos Nvivo 10.
Recuperado de <http://www.qsrinternational.com/>
Última consulta el 7 de mayo de 2014

- Programa educativo It's our heritage, de ICCROM.
Recuperado de [www.facebook.com \(it's our heritage\)](http://www.facebook.com/itsourheritage)
Última consulta el 6 de noviembre de 2012

- Proyecto Expressart, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
Recuperado de <http://www.macba.cat/es/educacion-especial>
Última consulta el 9 de enero de 2014

- Proyecto HEREDUC: Heritage Education.
Recuperado de www.hereduc.net
Última consulta el 22 de marzo de 2013

- Proyecto OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ref. EDU2009/09679).
Recuperado de www.oepe.es
Última consulta el 28 de junio de 2014

- Publicaciones online, Centro de Arte la Panera.
Recuperado de <http://issuu.com/paneranotebook/docs>
Última consulta el 7 de mayo de 2014

- Red Museística Provincial de Lugo.
Recuperado de www.museolugo.org
Última consulta el 18 de enero de 2014

- Revista digital del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid.
Recuperado de <http://pdigital.museothyssen.org/index.html?revista=82482970&pagina=6456>
Última consulta el 2 de febrero de 2014

- Servicio de alerta de publicaciones científicas de la Universidad de la Rioja, Dialnet.
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
Última consulta el 28 de junio de 2014

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA INSTITUCIONAL



Universidad de Valladolid

Estimado/a profesional,

Desde la Universidad de Valladolid, dentro del marco del proyecto OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España³², estamos desarrollando la investigación denominada “Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización”, tesis doctoral en curso dirigida por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid.

En el marco de las actuaciones de esta investigación nos ponemos en contacto con usted con el objetivo de profundizar en el conocimiento de programaciones educativas referentes y de calidad, para definir los estándares de calidad que determinan el éxito en la inclusión educativa en espacios de arte y patrimonio.

Le invitamos a participar en este estudio respondiendo al cuestionario que acompaña a esta carta, de manera **anónima**. Su opinión es muy importante para nosotros, y la formación recogida nos aportará datos clave en la definición de un modelo educativo de calidad para la inclusión, que asegure el cumplimiento pleno de este derecho y que proporcione un marco teórico sólido para el futuro en el campo de la educación patrimonial.

Le agradecemos de antemano su colaboración en este estudio, así como su honestidad y sinceridad en la cumplimentación del cuestionario. Si tuviera alguna duda o consulta no dude en contactar con nosotros por correo electrónico o por teléfono (983 423 745). No olvide enviarnos el cuestionario cumplimentado, en un plazo de **15 días desde la recepción del mismo**, a la dirección de correo electrónico: sofia.oepe@mpc.uva.es

Muchas gracias por su atención. Reciba un cordial saludo,

Fdo. Olaia Fontal Merillas

IP Proyecto OEPE, Univ. Valladolid

Fdo. Sofía Marín Cepeda

Beca FPI Proyecto OEPE, Univ.
Valladolid

³² Ref. EDU2009/09679 Proyecto de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad dirigido por la Dra. Fontal Merillas, Universidad de Valladolid.



Universidad de Valladolid

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA EN EL CUESTIONARIO CUMPLIMENTADO

Yo (nombre y apellidos del encuestado), con DNI (número de DNI y letra),

- En calidad de participante anónimo en la cumplimentación del presente cuestionario, *que se enmarca dentro del proyecto OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ref. EDU2009/09679 y Ref. EDU2012/37212) en la investigación denominada “Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización”, tesis doctoral dirigida por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid,*

DECLARO:

1. Que he sido previamente informado de los objetivos y características del estudio al que se refiere el cuestionario realizado;
2. Que he sido informado del tratamiento de la información que se efectuará en la investigación citada;
3. Que he sido informado del grado de anonimato de la información y de mis datos personales;

EN CONSECUENCIA, doy mi consentimiento para el uso de la información vertida en el presente cuestionario en la investigación citada, para el logro de los objetivos propuestos.

Por ello **autorizo** a la investigadora a utilizar la información en el desarrollo de su tesis doctoral, manteniendo en el anonimato mis datos personales, y permitiendo hacer referencias al programa educativo objetivo del cuestionario así como la institución responsable del mismo, previa revisión por mi parte de los datos obtenidos y la información resultante relativa a dicho programa educativo.

En (lugar), a (dd/mm/aaaa),

Firma

ANEXO 3: PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN DE ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS

Protocolo de actuación para aplicación de los cuestionarios

Contacto telefónico con el responsable:

- a. Presentación
- b. Entrevista telefónica: solicitarles documentos relativos a su programación educativa, publicaciones, memoria, información en web, noticias, imágenes, etc.
- c. Solicitud de dirección de correo electrónico donde enviar el cuestionario y explicación del mismo, va junto a un consentimiento informado donde se explica el grado de anonimato y que la información obtenida y analizada les será enviada para su revisión.
- d. Agradecimiento

a. Presentación:

Desde la Universidad de Valladolid, dentro del marco del proyecto OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España¹, estamos desarrollando la investigación denominada “Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización”, tesis doctoral en curso dirigida por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid.

En el marco de las actuaciones de esta investigación nos ponemos en contacto con usted con el objetivo de profundizar en el conocimiento de programaciones educativas referentes, entre las que hemos seleccionado la suya, con el propósito de definir los estándares de calidad que determinan el éxito en la inclusión educativa en espacios de arte y patrimonio.

Le invitamos a participar en este estudio respondiendo al cuestionario que acompaña a esta carta, considerando que se harán referencias al programa pero no a la persona que responde al cuestionario. Su opinión es muy importante para nosotros, y la formación recogida nos aportará datos clave en la definición de un modelo educativo de calidad para la inclusión, que asegure el cumplimiento pleno de este derecho y que proporcione un marco teórico sólido para el futuro en el campo de la educación patrimonial.

Le agradecemos de antemano su colaboración en este estudio, así como su honestidad y sinceridad en la cumplimentación del cuestionario. Si tuviera alguna duda o consulta no dude en contactar con nosotros por correo electrónico o por teléfono (983 423 745). Le rogamos que nos envíe el cuestionario cumplimentado, en un plazo de 15 días desde la recepción del mismo, a la dirección de correo electrónico: sofia.oepe@mpc.uva.es

