

Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos

Walking towards the construction of an inclusive museology: perception of the youth public on cultural inclusion in museum spaces



Dra. Tània Martínez Gil es Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España) · tania.martinezgil@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-6198-1063>

Resumen. Hablar hoy de inclusión en museos y patrimonio implica poner el foco en las personas, en sus públicos y equipos. El concepto de inclusión utilizado en espacios no formales es deudor de estudios y prácticas aplicadas principalmente a la escuela, pero también a ámbitos sociales y culturales. Si a ello le añadimos la creciente preocupación entre educadores y museólogos respecto a la desconexión entre el mundo de la cultura que representan los museos y el público juvenil, ¿podemos plantear la necesidad de una museología inclusiva? Para dar respuesta a esta realidad se diseñaron para la investigación dos instrumentos cuantitativos, la Escala de rasgos de museología inclusiva y el Inventario de cualidades de museografía inclusiva, contando con una muestra importante de público adolescente y juvenil de distintas ciudades españolas. Los resultados ponen de manifiesto el necesario replanteamiento del museo actual.

Abstract. Today talking about inclusion in museums and heritage implies putting the focus on people, their audiences and teams. The concept of inclusion used in non-formal spaces is indebted to studies and practices applied mainly to schools, but also to social and cultural fields. If we add to this the growing concern among educators and museologists regarding the disconnection between the world of culture that museums represent and the youth public, can we raise the need for an inclusive museology? In order to respond to this reality, two quantitative instruments were designed for the investigation, the Inclusive Museology Traits Scale and the Inventory of Qualities of Inclusive Museography, with an important sample of adolescents and youths from different Spanish cities. The results show the necessary rethinking of the current museum.

Palabras clave · Keywords

Investigación educativa, didáctica del museo, museo, patrimonio, adolescentes.
Educational research, museum didactics, museum, heritage, teenagers.

1. Introducción. La inclusión cultural, los museos y el público juvenil

Los museos, hijos de la ilustración, nacieron como importantes espacios de exclusión cultural en beneficio de las élites y jamás se ha llegado a conseguir que fueran inclusivos (Revière, 1993). Hoy, pese a los esfuerzos de algunos colectivos, ese objetivo parece no haberse alcanzado. El museo, sigue inflexible en su lenguaje erudito y encriptado, perdiendo usuarios potenciales dado que sus constructos mentales y en definitiva sus relatos resultan como mínimo inadecuados para la gran mayoría del público (Sandel, 1998, 2002). Por ello, podemos afirmar que, a pesar de que los estados modernos de los países desarrollados han dedicado grandes recursos para reducir la exclusión en campos, como el de la enseñanza reglada o el cultural, aún estamos lejos de haber construido una sociedad inclusora (Ainscow, 2005, 2011; Euridyce 2002; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010).



Recibido: 2020-05-15 | Revisado: 2020-06-14 | Aceptado: 2020-06-07 | Publicado: 2020-07-27

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.08> | Páginas: 96-108

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

Aceptando esta última afirmación como un pilar sobre el que se debería trabajar en los próximos años, es necesario empezar a desarrollar una política museística que atienda las desigualdades existentes para asegurar un tratamiento inclusivo. En nuestra sociedad son pocos los museos y/o equipamientos culturales que priorizan la necesidad de adaptar su discurso museológico y museográfico a los sectores culturalmente excluidos, como niños, adolescentes, jóvenes, minorías étnicas, etc. (Hopper, 1998). Por contra, son las mismas instituciones museísticas y culturales las que a menudo culpabilizan a los usuarios de su propio fracaso en su labor socializadora (Sandel, 2003). Nuestro sistema de museos y patrimonio cultural vive entre unos principios integradores y unas prácticas excluyentes y segregadoras, que, en muchas ocasiones, provocan que la creación de líneas y niveles para distintos colectivos no responda a una voluntad inclusiva, sino a la voluntad de apartarlos de los itinerarios principales (Espinosa y Bonmatí, 2013).

Este distanciamiento cultural afecta también a los colectivos juveniles, que a raíz de su exclusión cultural, quedan expuestos ante una gran fragilidad educativa (Santacana, Martínez, López y Llonch, 2016). Por ello hay que incidir en que dicha fragilidad es una consecuencia inmediata de la exclusión cultural previa y no al revés (Sánchez y García, 2013; Muñoz, López y Assael, 2015). Y ¿cómo actuar ante esta situación? ¿conocer su percepción sobre el museo ayudaría en la construcción de una museología inclusiva? Quizás deberíamos reflexionar si realmente esta exclusión es un problema de algunos colectivos, como el de nuestros jóvenes y adolescentes, o un problema estructural de las instituciones museísticas. Es por ello que el presente artículo, como reflejo de una investigación colectiva, defiende un modelo de educación patrimonial inclusiva que implica, como no podía ser de otro modo, una transformación de base en muchas de las fórmulas educativas actuales.

La inclusión cultural en los jóvenes, además, permite construir una identidad propia equilibrada, ya que esta construcción se va conformando a partir de un intercambio constante con un entorno variado. Por ello no sería exagerado ratificar que la exclusión cultural puede llegar a ser una fórmula de destrucción para el sujeto, entendiendo a este como un ser individual dentro de una colectividad (Nind, 2014). Con todo, los jóvenes, al no poder formar parte del complejo cultural de los adultos, en la mayoría de los casos se autoexcluyen ya que no se adaptan ni a sus intereses ni a sus necesidades (Martínez, López y Santacana, 2015). Normalmente, esta exclusión se inicia en la etapa escolar primaria y se refuerza en la adolescencia.

El patrimonio, bien sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra naturaleza, está conformado como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, construido a partir de hechos y decisiones que otros tomaron antes que nosotros y que nos atañen a todos (Santacana y Martínez, 2013). Si afirmamos que la inclusión cultural puede ayudar a los jóvenes a construirse una identidad propia, el patrimonio debe tener un rol protagonista en esta construcción, y por ende las propuestas de educación patrimonial y museísticas deberían partir de fórmulas inclusivas.

Para conseguirlo también sería necesaria una formación mayor y más específica entre los diferentes agentes del museo: formar equipos que eduquen en el trabajo cooperativo, promover proyectos educativos más amplios y más flexibles que se sepan adaptar a las desigualdades y a las diferentes necesidades de cada individuo (Booth, 2000). Y por ello, defendemos que una educación patrimonial y museística inclusiva implica poner en pie los valores de la diferencia (Santacana y Martínez, 2013).

2. La delgada línea entre la accesibilidad y la inclusión en museos

Cuando nos adentramos en el campo de la inclusión es fácil darse cuenta de la compleja y confusa terminología (Dood y Sandell, 2001; Espinosa, 2006; Aragall, Bonet, Espinosa y Bonmatí, 2013). En este sentido Espinosa y Bonmatí (2013) afirman que la inclusión es un ámbito complejo, con una frontera demasiado fina con la noción de accesibilidad, en la que a menudo los expertos utilizan de manera errónea. Todas estas realidades emergen en lo que conocemos como *Nueva museología* (Alonso, 2012), una tendencia museológica que persigue la democratización de la cultura y centra el foco de interés en los públicos, aunque según Espinosa (2006) alejada de la accesibilidad de los públicos con discapacidades.

En nuestra investigación partimos del hecho que el marco del paradigma actual de la inclusión es deudor de fuentes diversas, aunque uno de los referentes esenciales, al menos en nuestro espacio museal, proviene del ámbito de la educación (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Simón y Echeita, 2013); siendo los autores Booth (2000) y Ainscow (2004, 2005a, 2005b), los máximos exponentes de la temática según UNESCO (2016). Su *Index for inclusion* (2011), es uno de los textos inspiradores actuales para la realidad educativa y, como podrá verse más adelante, fue el *Index* utilizado para la creación de uno de los instrumentos de la investigación. Es por ello, que en el estudio nos basaremos en su propia definición, como punto de partida para formular, más adelante, la definición de inclusión en museos

la inclusión es un enfoque que trata de superar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, y especialmente aquellos que son vulnerables a la marginación y a la exclusión, independientemente de su raza, género, sexualidad, discapacidad o logro (Booth y Ainscow, 1998, p. 84).

Centrándonos ahora en el campo de la accesibilidad en el ámbito museístico español son relevantes los trabajos y proyectos promovidos por Espinosa y Bonmatí (2013) en el marco de Museos y Monumentos de Villajoyosa o los trabajos de Domínguez, García-Sandoval y Lavado (2015), traducidos en múltiples publicaciones y la celebración de seis ediciones de uno de los encuentros más importantes de la última década a nivel nacional e internacional bajo el nombre *Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio*. Por otro lado, muchas de las prácticas accesibles llevadas a cabo desde el museo son compartidos por comunidades de referencia de las que destacamos el grupo de trabajo *Museos y accesibilidad*¹ en Barcelona y la Red museística provincial de Lugo², pues uno de los principios para alcanzar museos accesibles es hacerlo en y desde la comunidad. Si bien es cierto que las líneas hasta ahora expuestas como marcos de referencia en museos y patrimonio proponen acciones centradas en la accesibilidad de públicos en el museo, enfocadas en gran parte a personas de movilidad reducida, personas con limitaciones funcionales en la visión, audición o psíquicas e intelectuales.

En nuestro proyecto pretendemos mirar e investigar al museo desde la inclusión, como un paso por delante de la accesibilidad, pues no partimos de la idea de acciones a públicos con necesidades específicas sino de acciones para todos los públicos. Una inclusión para todos, poniendo en este primer estadio el foco de atención en los adolescentes, por ser considerado “público cautivo” pero con la suficiente autonomía para poder visitar los museos, ya que en el último año solo han representado el 4-5% de sus visitantes³. Un segmento de público complejo, inconformista y crítico, pero en definitiva el público del futuro. También desde el Museo Reina Sofía (MNCARS) vieron la necesidad de aunar esfuerzos ante este colectivo pues según Del Río (2012)

elegimos trabajar con jóvenes de esta edad porque detectamos que se encuentran en un proceso de construcción y afianzamiento de su personalidad [...] que en muchas ocasiones pueden encontrar difícil salida en los ámbitos de la educación formal y que sin embargo en el museo pueden convertirse en referencias activadoras de aprendizaje y discusión (p. 130).

Por todo lo expuesto, y siguiendo los marcos de referencia presentados, Asensio, Santacana y Fontal (2017) proponen una aproximación al concepto de inclusión patrimonial y museal que servirá de base para la articulación del modelo de investigación

La inclusión patrimonial y museal es un proceso que identifica, visualiza y responde a la diversidad de todos sus visitantes [...] a través de una mayor participación en la exposición, los programas y las acciones, de una manera proactiva que prime la equidad, para provocar la convivencia en la comunidad y el mundo social, educativo y cultural, con la finalidad última de un acercamiento comprensivo al patrimonio material e intangible [...] La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todas las personas diversas, con la convicción de que la responsabilidad de todo el sistema patrimonial es la de alcanzar a toda la ciudadanía (p. 46).

Todos estos constructos teóricos han guiado la investigación que se presenta a continuación, no con el objetivo de resolver tan compleja problemática sino con la humilde intención de comprenderla y ofrecer, en fases subsiguientes, modelos educativos basados en la participación, el debate, la argumentación y que sean implementados y evaluados en contextos escolares a fin de comprobar el impacto generado por el uso del patrimonio cultural (Martínez et al., 2015). Con todo, mediante el presente artículo y la lectura de los resultados de los estudios seleccionados, nos proponemos medir la inclusión y exclusión de los adolescentes y jóvenes en el museo, a partir de sus exposiciones y actividades. Para ello resultaba necesario conocer la percepción que ellos y ellas tienen del museo, así como su opinión sobre los temas narrativos y recursos de presentación utilizados. En definitiva, conocer sus opiniones sobre los aspectos museológicos y museográficos.

¹ Véase proyecto en <http://museosyaccesibilidad.blogspot.com/2016/03/museos-de-sant-cugat-visitas-guiadas-en.html>

² Véase proyecto en <http://redemuseisticalugo.org/index.asp>

³ Véase en

<http://www.culturaydeporte.gob.es/visitantemuseo/cargarFiltroBusqueda.do?layout=visitantemuseo&cache=init&language=es>

3. Método

3.1. La investigación y sus fases

El proyecto de investigación titulado *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* reunió a una veintena de investigadores de cuatro universidades españolas con el objetivo de trabajar en torno a la hipótesis de la existencia de una creciente exclusión de los adolescentes en el campo de la cultura y, especialmente, de los museos y espacios patrimoniales. Obviamente el proyecto planteó unas preguntas iniciales sobre el propio concepto de exclusión/ inclusión cultural y de los factores que intervenían en fases iniciales a las desarrolladas en el presente artículo (Martínez et al., 2015).

El diseño de la investigación se estructuró en cuatro fases que comprendían un total de nueve estudios y la utilización de técnicas de investigación mixtas (ver tabla 1). La primera fase, exploratoria, ayudó a delimitar el problema y redefinir las líneas de investigación gracias a la participación de expertos en las áreas de referencia del proyecto. En una segunda fase se procedió a un análisis bibliográfico de tipo cualitativo. En la tercera, con múltiples tareas, se consolidaron las fases anteriores y se alcanzaron importantes consensos para la conceptualización de las herramientas metodológicas de la fase subsiguiente. Finalmente, en la cuarta fase, la de evaluación, se crearon, aplicaron y analizaron los instrumentos principales de la investigación (Asensio et al., 2017).

Tabla 1

Investigación sobre Patrimonio Cultural Inclusivo

Fases de investigación	Estudios	Tareas
Fase 1: exploración	Estudio 1	Tareas de Focus Group
Fase 2: revisión	Estudio 2	Análisis bibliográfico
Fase 3: conceptualización	Estudio 3	Tarea Delphi
	Estudio 4	Tarea de valoración de factores
	Estudio 5	Tarea de agrupación de factores
	Estudio 6	Tarea de valoración de prácticas
Fase 4: evaluación	Estudio 7	Escala de Museología Inclusiva (EMI)
	Estudio 8	Inventario de museografía inclusiva (IMI)
	Estudio 9	Test de impacto

Nota: Asensio, Santacana y Fontal (2017).

Este artículo pretende presentar una selección de resultados de dos de las tareas más complejas de esta investigación, los estudios 7 y 8 de la cuarta fase, dedicados a medir las opiniones sobre la inclusión y la exclusión de los adolescentes y los jóvenes sobre la museología y la museografía desplegada en los museos y espacios patrimoniales.

3.2. Muestra y contextos

Los instrumentos de las fases 7 y 8, *Escala de rasgos de museología inclusiva e Inventario de cualidades de museografía inclusiva*, fueron administrados a una amplia muestra de 1.132 personas, conformada por 788 adolescentes de 14 a 16 años, y 344 jóvenes de entre 18 y 25 años, provenientes de centros de educación secundaria obligatoria y universidad, tanto públicos como privados, de Lleida, Valladolid, Madrid y Barcelona. A continuación, la tabla 2, muestra el total de los participantes por estudios.

Tabla 2*Participantes en las distintas fases de la investigación*

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

Nota: Asensio, Santacana y Fontal (2017).

3.3. Procedimiento

Para la aplicación de ambos cuestionarios se utilizó el sistema SIPP, o *clikers*. Los *clikers* son una técnica de aplicación de tareas que mejora sustancialmente la eficiencia de la administración de las pruebas y permiten aplicarse en ambientes educativos y museológicos (Bojinova y Oigara, 2011). Funcionan con un sistema de recepción a través de mandos de respuesta individuales que conectan mediante ondas de radio con un ordenador que va grabando las respuestas. El sistema se lanza en una gran pantalla mediante una herramienta similar a power point conectado a un software que coordina la presentación de las diapositivas. Si se desea se puede regular el tiempo de respuesta de manera automática (en nuestro caso eran 10 segundos para cada ítem). Las tareas diseñadas tuvieron una duración media de 10 minutos cada una, tiempo al que debíamos sumar la presentación, aclaraciones y cierre de la implementación.

Figura 1*Trabajo de campo de los estudios 7-8 en centros escolares*

3.4. Instrumentos de recogida de datos

Escala de rasgos de museología inclusiva (ERMI)

El texto toma como base una selección de resultados del estudio siete mencionado en el diseño de la investigación y que se fundamentó en un cuestionario de rasgos de museología inclusiva basados en el *Index for inclusion* de Booth y Anscow (2011). El cuestionario se adaptó para obtener resultados de inclusión e exclusión en los espacios museísticos y escenarios patrimoniales, pues este índice se concibió como una guía de ayuda y, a su vez, una guía de buenas prácticas. El cuestionario se dividió en cuatro factores de impacto (A, B, C, D), subdivididos a su vez por subfactores de medición, sumando un total de ciento veinte cuestiones. Hay que decir que los tres primeros factores de impacto (A, B, C) fueron adaptaciones reales del *Index for inclusion* al lenguaje museológico, creándose un factor nuevo (D), dedicado exclusivamente a la problemática en el ámbito patrimonial. La dimensión o factor D, al igual que el resto de dimensiones, contenía 30 ítems que respondían a distintos subfactores: accesibilidad (afectiva), participación, accesibilidad cognitiva, integración social, legitimación e institución (Castro, Gómez y Asensio, 2017).

La formulación de los distintos ítems del cuestionario tuvo en cuenta la adaptación del lenguaje para la muestra seleccionada, evitando tecnicismos propios del lenguaje museístico, así como una redacción inclusiva (ver figura 2 y 3). A su vez, estos podían ser directos o inversos, permitiendo contrastar y cruzar subdimensiones de análisis. Finalmente, otra diferencia respecto al índice inicial (Booth y Anscow, 2011) fue la conversión a la escala de medición al formato Likert (Abad et al., 2006, 2011), respuestas en una escala de puntuación con valores de entre uno y seis, siendo uno el mínimo y seis el máximo. Estableciendo así una escala de seis categorías con una media de 3,5.

Figura 2

Ejemplificación de ítem del cuestionario, factor B, ERMI

El museo crea un ambiente de diálogo donde nos escuchamos unos a otros

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	2	3	4	5	6

Figura 3

Ejemplificación de ítem del cuestionario, factor C, ERMI

Cuando estoy en el museo me siento parte de una gran comunidad

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	2	3	4	5	6

Inventario de cualidades de museografía inclusiva (ICMI)

El segundo de los cuestionarios, correspondiente al estudio 8 de la investigación, se centró en la evaluación de los aspectos de carácter museográfico, de las estrategias y recursos de presentación implementadas en el contexto patrimonial, con el mismo fin que el estudio anterior, conocer cuál era la percepción del público adolescente y juvenil frente a ello. El instrumento se construyó a partir de una acumulación de 345 ítems e imágenes, a modo de banco de recursos, que fueron sometidas a un proceso interjueces para validar su asignación inequívoca a un formato concreto de rasgos museográficos que permitiera interpretar los resultados respecto a una ordenación “smile test”, dentro de una escala Likert de seis categorías. Del banco final de 212 ítems, se generaron cuatro formas equivalentes de 53 ítems. Por lo que igual que en el cuestionario de *Escala de rasgos de museología inclusiva*, se diseñaron cuatro formas distintas (Castro et al., 2017), pero en esta ocasión las cuatro formas eran paralelas entre sí. Las categorías en las que se ordenaron los distintos ítems respondían a los resultados del estudio 3 (Asenjo, López y Llonch, 2017) y se resumen en la tabla 3.

Tabla 3

Categorización del Inventario de cualidades de museografía inclusiva

Categorías	
	Nivel 1. Museos de Pieza
	Nivel 2. Museos Arqueológicos
	Nivel 3. Patrimonio monumental
	Nivel 4. Museos de Arte

CATEGORÍA (a). Análisis por tipos de museos (TEMÁTICA/contenidos)	Nivel 5. Museos de Historia
	Nivel 6. Museos de Antropología
	Nivel 7. Museos de Ciencias naturales
	Nivel 8. Museos de Ciencia
	Nivel 9. Museos de tecnología
CATEGORÍA (b). Análisis por tipos de RECURSOS museográficos	Nivel 1. Recursos clásicos
	Nivel 2. Recursos audiovisuales
	Nivel 3. Recursos digitales
	Nivel 4. Recursos manipulativos analógicos

Una vez establecidas las categorías y validados los ítems del cuestionario, se procedió al diseño para el programa informático donde el formato de cada pregunta (o ítem) constaría de los siguientes elementos: la imagen del recurso a evaluar, una descripción que concretara el nivel de la categoría y una contextualización concisa, más la pregunta *¿Cuánto te gustaría visitar esto?* y las distintas opciones de respuesta según la escala.

Figuras 4- 5

Ejemplificación de ítems del cuestionario, forma 2, ICMI



Figuras 6- 7

Ejemplificación de ítems del cuestionario, forma 3, ICMI



4. Análisis de resultados

La complejidad de los instrumentos de medida proporcionó importantes resultados que nos ayudaron a alcanzar los distintos objetivos marcados en el diseño inicial del proyecto. Como se ha descrito en el epígrafe metodológico, el artículo se centra en los estudios 7 y 8 de la investigación, correspondientes a la fase cuarta de evaluación, aquellos en los que las aulas de educación secundaria fueron el escenario del trabajo de campo. Para una mejor discusión, se presentarán los resultados dividiendo los aspectos museológicos entre percepción general de programas y participación, y la percepción relativa a la mediación humana en el espacio museal. Por otro lado, la lectura de los datos del inventario museográfico se subdividirá entre la categoría A, temáticas, y la categoría B, recursos y estrategias.

4.1. Resultados relativos a la Escala de rasgos de museología inclusiva (ERMI)

Uno de los resultados que más nos llamó la atención en el análisis de datos de la fase exploratoria, fue la percepción generalizada entre los expertos de que los adolescentes, realmente, se autoexcluyen, es decir, dejan de lado el museo (Martínez et al., 2015). Descubrir lo que hay de cierto y lo que es exagerado de esta situación no es sencillo puesto que nuestros museos, a menudo, muestran encuestas de visitantes e incluso de satisfacción de usuarios muy positivas. Sin embargo, es bien sabido, que a menudo estos documentos son poco exhaustivos dado que su finalidad es justificadora y dado que el público escolarizado, que en algunos equipamientos llega al 70% de sus usuarios, no acude libre y espontáneamente al museo (Ministerio de Cultura, 2011)⁴.

Observando los datos presentados de la tabla 4 podemos poner de manifiesto una falta de diálogo entre el museo y sus usuarios jóvenes dado que opinan que en un museo lo único que pueden hacer es mirar. La actividad de tipo contemplativo que les exige el museo parece opuesta a su forma de ser. Parece que cuando van al museo solo comparten opiniones y actividades entre ellos pero no con los adultos. Impera una sensación de que aquello que se hace en el museo tiene poco interés para ellos, pues muy pocos admiten haber mostrado aquello que han realizado en el museo. Sería interesante para futuras investigaciones poder estudiar hasta qué punto toda esta compleja situación de exclusión está relacionada con el hecho que la familia no suele participar casi nunca en las actividades de los museos, ya que entre sus respuestas aparecen percepciones como que el museo no forma parte de las actividades y de las propuestas familiares o que las familias son ajenas al museo.

Precisamente es en los ítems referidos a las actividades que se desarrollan en los museos, donde hallamos elementos repetidos, como por ejemplo, la percepción que las actividades no siempre han sido pensadas para ellos y responden a diseños, a veces, impropios de la edad. En este sentido y, vinculándolo a aspectos de comunicación, o falta de ella, manifiestan que no han intervenido nunca en propuestas para mejorar el museo, pues se sienten excluidos de las decisiones que las instituciones museísticas toman ya que no se sienten escuchados (8A, 8C, 16A, 16C). Estas percepciones negativas pueden ayudar a explicar la autoexclusión de los adolescentes, y quizás pueda ser la respuesta a las opiniones ofrecidas por los expertos en la primera fase de la investigación.

Sí reconocen, en cambio, que los museos suelen adaptarse a personas con discapacidad aún cuando manifiestan que los jóvenes con algún tipo de discapacidad hacen actividades especiales. Como punto positivo entre sus valoraciones extraemos que las actividades de los museos están pensadas para participar de formas distintas y, a su vez, manifiestan entender siempre lo que se les pide hacer. Por lo tanto, interpretamos por los resultados, que no es un problema de comprensión de las actividades que plantean los museos, si no un problema mayor, pues las perciben ajenas a ellos y a sus intereses.

Tabla 4

Resultados referidos a la participación y actividades educativas, partiendo que la media se estableció en 3,5

Ítems	Descriptor	Media
Participación		
8A	En el museo es raro que nos pregunten sobre cómo mejorarlo	3,9
8C	NO recuerdo haber participado nunca en una actividad para mejorar un museo	4,6
9A	Durante las actividades las decisiones las tomamos entre todos	3,0
16A	El museo crea un ambiente de diálogo donde nos escuchamos unos a otros	3,3
16C	El museo crea un ambiente de diálogo donde los adultos escuchan a los jóvenes	2,6
18B	Durante las actividades compartimos lo que sabemos con los demás	4,2
21A	En el museo se busca que todos participemos	3,6
21C	El museo está preocupado por la opinión de todo el mundo	3,3
22A	En el museo solo se puede mirar	3,2
29A	En el museo, después de trabajar, le enseñamos a la gente lo que hemos hecho	3,3
Actividades educativas del museo		

⁴ Véase estudios estadísticos actualizados en

<http://www.culturaydeporte.gob.es/visitantemuseo/cargarFiltroBusqueda.do?layout=visitantemuseo&cacha=init&language=es>

3D	Mi familia participa en actividades en museos	2,7
11B	En el museo hay adaptaciones para las personas con discapacidad que lo necesiten	4,4
11D	Los jóvenes con discapacidad suelen realizar actividades especiales	3,9
16D	Cuando se me da una tarea suelo entender lo que tengo que hacer	3,8
28B	En el museo organizan actividades pensado en gente de mi edad	3,6
29A	En el museo, después de trabajar, le enseñamos a la gente lo que hemos hecho	3,3
29B	Las actividades fomentan los logros de todos	3,8
30C	Las actividades se montan para participar de diferentes maneras	4,0
30D	Cuando vuelvo a casa, a veces hago actividades como las que he hecho en el museo	2,4

Tratamiento a parte merecen los mediadores del museo, cuyas tareas son reconocidas en la mayoría casos. Conciben al educador como alguien que les puede ayudar en caso de problemas pero al mismo tiempo existen dudas sobre si recurrirían a él. También parece que les reconocen imparciales y justos frente a posibles conflictos dentro del grupo. En realidad, entre algunas respuestas, se percibe entre los adolescentes una cierta desconfianza hacia este tipo de personal del museo dado que manifiestan que cuando se equivocan, raras veces reconocen sus propios errores y que además no siempre saben conservar un cierto orden en el grupo ya que dudan de que sea capaz de evitar interrupciones en las actividades normales que ellos desarrollan en el museo.

Tabla 5

Resultados referidos a los mediadores, partiendo que la media se estableció en 3,5

Ítems	Descriptor	Media
Mediadores del museo		
7A	Cuando los monitores del museo dicen que van a hacer algo, lo hacen	3,9
7C	Los monitores reconocen cuándo han cometido un error.	2,9
9B	Creo que los monitores son justos cuando castigan a uno o una de nosotros.	3,6
9D	Los monitores del museo NO tienen favoritos entre los chicos y chicas.	3,9
12A	Los monitores saben cómo evitar que interrumpamos las actividades.	3,3
12C	Si alguien me intimida o intimida a otra persona en el museo, se lo diría a un monitor.	3,2
17A	Si tengo un problema en una actividad el monitor me ayudara	4,1
17C	A los monitores no les importa si me equivoco siempre que me esfuerce	3,6
20B	Me gusta ir al museo porque todo el mundo es muy amable	3,2
20C	En el museo te vigilan si haces algo	1,9
21B	Me gusta ir al museo porque todo se explica muy bien.	3,8
21D	Me gusta ir al museo porque entiendo todo muy bien.	3,6

Cuando extraemos la media de todos los ítems del estudio 7, ERMI, nuestros adolescentes suspenden a los museos respecto a su capacidad de atraerles. Son una minoría los que aceptan que el museo les atrae, y reconocen que solo la escuela les parece más aburrida que el museo, todo y que puntúan positivamente las actividades en espacios al aire libre, tanto en la naturaleza como en escenarios culturales.

4.2. Resultados relativos al Inventario de cualidades de museografía inclusiva (ICMI)

En este segundo cuestionario de la fase evaluativa del proyecto, acercaremos la lupa a los aspectos más museográficos de los espacios de presentación del patrimonio, tanto al aire libre como “encerrados” (categoría A). Cuando se analizan sus respuestas resulta unánime el rechazo, “suspense”, hacia los museos de piezas, arqueológicos y de arte. Entre los de arte, el tipo de museos evaluados son museos clásicos, de arte figurativo, otorgando la puntuación más baja, sorprendentemente, a los museos de pintura, con una

media inferior a los de escultura. Únicamente los museos de arte contemporáneo superan estas bajas puntuaciones, aunque se mantienen muy cerca de la franja de los “suspensos”. Por el contrario, en el otro extremo de los resultados, los más atractivos, situamos los museos de ciencias, preferentemente aquellos dedicados a patrimonio natural y paleontología, y en esta lista de los aprobados “con nota” también se encuentran los equipamientos de temática tecnológica, aunque ligeramente por debajo (ver tabla 6).

Analizados los extremos, peor y mejor valorados en la investigación, nos gustaría hacer incidencia en los museos de temática histórica en su conjunto, pues reciben valoraciones que caminan sobre la línea de lo que podríamos denominar “aprobado”, recordando que la media estadística se fijó en 3,5 y su valoración global fue de 3,77. Cabe observar detenidamente la subdivisión de los museos de historia pues su aprobado es debido a los museos de la memoria y sus escenarios, como por ejemplo, los campos de concentración. Ya que en si, los museos que denominamos de historia reciben también un suspenso. Por debajo encontramos los museos de arqueología, todavía menos atractivos y penalizados. Sin embargo, dentro de los ítems susceptibles de ser etiquetados como históricos, sí reciben buena puntuación las salidas a la ciudad pero en menor grado la visita a monumentos. Para concluir, y como validación de la crónica de un suspenso anunciado, afirmar que el conjunto de museos de temática social y humana, no son, precisamente, los que gozan del favor de nuestros adolescentes.

Tabla 6

Medias de los adolescentes en las agrupaciones de ítems por TEMÁTICAS de los museos.

Análisis por temáticas	
Descriptor general	Media
Museos de piezas	2,79
Museos arqueológicos	3,47
Patrimonio monumental	3,82
Museos de arte	3,08
Museos de historia	3,77
Museos de antropología	3,13
Museos de ciencias naturales	4,43
Museos de ciencia	4,70
Museos de tecnología	4,35

Pero, nos seguimos preguntando ¿a qué se debe esta desconexión? Y ¿porqué los museos de temática social? En efecto, si tratamos de estudiar el tipo de recursos museográficos situados en las salas de los museos (categoría B), los paneles de texto lideran el ranking negativo, seguidos por las hojas de sala, las ilustraciones y todo lo que implique piezas en vitrina (ver tabla 7). Y, justamente, son esta tipología de recursos los más habituales en los museos anteriormente mencionados. Tanto los museos de historia, como los de arqueología, generalmente, utilizan grandes paneles y, en el mejor de los casos, emplean hojas de sala e ilustraciones; siendo los recursos peor valorados en los distintos grupos que han participado en el estudio. Por otra parte, los objetos expuestos en vitrinas y su exhibición se contabilizan también como recursos poco atractivos para los y las adolescentes. Por todo ello, podemos afirmar mediante los resultados, que en esta fase primeriza vital, existen factores de autoexclusión relacionados con un enfoque museográfico poco atractivo, en donde los recursos son básicamente pasivos. Por el contrario, y a modo de comparación, cuando observamos los recursos mejor valorados, es decir, los que más les atraen, la clasificación la lideran dos tipos de recursos, por un lado, los recursos digitales y, por el otro, los recursos analógicos interactivos. Estos últimos están ampliamente aceptados, a los que les siguen las demostraciones de experimentos, las estrategias de juego y, en general, todos los montajes para manipular y participar de forma directa o indirecta. Por otro lado, los recursos digitales, son importantes y encabezan las valoraciones, obviamente, los juegos digitales, las *tablets*, los recursos de RV y RA así como todo tipo de interactivos en sala. Y si visitamos los museos de ciencia de alrededor del mundo, es fácil darse cuenta que la clave de su éxito son los recursos de puesta en valor, que paradójicamente coinciden con todo este último listado al que nos hemos referido y que ocupa los ranking entre sus preferencias.

La conclusión que obtenemos con el análisis de resultados de los ítems de la categoría B, y que resulta fácil de demostrar, es que lo imprescindible para que un museo se adapte a este público determinado es su predisposición a interactuar con ellos, a hacerlos partícipes, a pasar de una muestra pasiva a un laboratorio activo. Esta es, pues, una de las claves resultantes de la investigación y que puede ayudarnos a la conformación de un museo para todos.

Tabla 7

Medias de los adolescentes en las agrupaciones de ítems por RECURSOS de los museos.

Análisis por tipos de recursos		
Ítems	Descriptor general	Media
7,9,16,21,34,42,47	Recursos clásicos (pieza y texto)	2,63
1,17,19,27,38,45,49,50	Recursos audiovisuales	3,29
5,13,23,26,32,43	Recursos digitales	4,4
8,10,15,39,40,41	Recursos manipulativos analógicos	4,30

5. Conclusiones: primeros pasos en la construcción del museo inclusivo

Después de analizar los datos de los cuestionarios ERMI e ICMI, la conclusión que obtenemos, y que obviamente es fácil demostrar, es que existe hoy una desconexión real entre el museo y los jóvenes (AA.VV., 2012), entre su realidad y la actividad del museo y, en definitiva, la concepción que el museo no va con ellos y que lo que allí hacen poco les sirve en su día a día. Es preocupante que sientan aburrimiento, o baja atraktividad, y así lo demuestran las percepciones recogidas en el estudio 7. Ello nos lleva a pensar que la autoexclusión de este público en los museos podría relacionarse con la gestión de la intermediación didáctica, con la naturaleza de las actividades desarrolladas y, también, con el grado de comunicación y participación posible en las acciones que el museo impulsa.

A ello también debemos sumarle los resultados vinculados con los recursos museográficos y sus temáticas, pues ofrecen una visión desoladora si se analizan, especialmente, desde el ámbito social ya que debemos entender que los museos son los depositarios de objetos, documentos, fotografías y expresiones visuales y plásticas que generan el conocimiento que impartimos en los ámbitos formales; si el museo y la escuela son, o deberían ser, socios en la tarea de educar, ¿qué está ocurriendo? ¿porqué aparecen tantas diferencias?

Lo más importante para que un museo se adapte a este tipo de público es la predisposición del museo a interactuar con ellos, a preguntarles, a intentar conocer sus necesidades e inquietudes para que el museo sea una extensión más de su cotidianidad. Entender como viven y perciben el mundo para trasladarlo a sus salas y programas educativos. Por ello, una de las claves podría ser la transformación de exposiciones pasivas a laboratorios activos, ya que están pidiendo a gritos, participar e interactuar y, todo ello, debe replantear los modelos de gestión actual. No es solo un público cautivo y debemos escucharles. Pues ellos, nuestros jóvenes, son los visitantes del futuro.

A la luz de los resultados presentados es el momento de reflexionar sobre la necesidad de ampliar el estudio al resto de provincias españolas para tener una mayor percepción de la realidad estudiada, y si la desconexión hacia los museos de temática social extraídos de la muestra consultada son generalizados entre los jóvenes del país. Por otro lado, sería muy interesante contrastar estos resultados entre los gestores y educadores de museos para llegar a un consenso ante la realidad de los mismos y iniciar de forma conjunta el camino hacia un museo para todos, hacia el museo inclusivo.

Apojos

Recercaixa-Obra Social La Caixa.

Referencias

- AA.VV. (Coords.) (2012). *Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamiela. <https://hdl.handle.net/2454/19890>
- Abad, F. J., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Síntesis.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 78-83.

- Alonso, L. (2012). *Nueva museología: planteamientos y retos para el futuro*. Alianza Editorial.
- Asensio, M., Santacana, J. y Fontal, O. (2017). Inclusión en Patrimonio y Museos: 'Más allá de la dignidad y la accesibilidad'. *Monográfico de la Revista Hermus*, 17, 39-56.
- Aragall, F., Bonet, I., Espinosa, A y Bonmatí, C. (2013). Conceptos básicos sobre discapacidad, diversidad humana y diseño para todos aplicado a la museología. En A. Espinosa y C. Bonmatí (2013). *Manual de Accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural* (pp. 25-40). Trea.
- Bojinova, E.D. y Oigara, J.N. (2011). Teaching and Learning with Clickers: Are Clickers Good for Students? *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 169-184.
- Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Castro, Y., Gómez, C. y Asensio, M. (2017). Construcción de herramientas para el estudio de la inclusión en museología y museografía. *Monográfico de la Revista Hermus*, 17, 77-94.
- Del Rio, N. (2012). Los jóvenes y el contexto museo: experiencias en, desde y para el MNCARS en relación a la cultura visual. En AA.VV. (Coord.), *Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 128-142). Pamiela. <https://hdl.handle.net/2454/19890>
- Dodd, J. y Sandell, R. (Eds.) (2001). *Including Museum: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*. Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies.
- Domínguez, A., García-Sandoval, J. y Lavado, P. (2015). *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad*. Universidad de Zaragoza, Máster en Museos: Educación y Comunicación.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Schalock (Coord.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Amaru.
- Espinosa, A. (2006). El concepto de inclusión en programas interpretativos en museos. En *V Jornadas AIP – Navarra*. <https://docplayer.es/8783304-El-concepto-de-inclusion-en-programas-interpretativos-en-museos.html>
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de Accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Trea.
- Euridyce (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49947/mod_resource/content/2/Competencias%20clave%20de%20euridyce.pdf
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Trea.
- Martínez, R., De Haro, E. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la Educación Inclusiva en el aula. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martínez, T; López, V. y Santacana, J. (2015) La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio*, 1(3), 81-97.
- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury.
- Rivière, G.H. (1993). *La Museología. Curso de museología. Textos y testimonios*. Akal.
- Sánchez, M. y García, R. (2013): *Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos*. Los Libros de la Catarata.
- Sandell, R. (1998). Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4), 401-418.
- Sandell, R. (2002) (ed.). *Museums, Society, Inequality*. Routledge.
- Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and society*, 1(1), 45-62.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2013): Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio siglo XXI*, 31(1), 47-60.
- Santacana, J.; Martínez, T.; López, V. & Llonch, N. (2016). ¿Museos inclusivos o “exclusivos”? La percepción de los adolescentes sobre el patrimonio, los museos y su didáctica. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (Coord.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 153-166). Trea.

- Simón, C. y Echeíta, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer España.
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. International Bureau of Education- UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf