

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DEFINICIÓN, FACTORES Y MODELIZACIÓN

HERITAGE EDUCATION AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION:
DEFINITION, FACTORS AND MODELLING.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO FERRAMENTA PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFINIÇÃO, FATORES E MODELAMENTO

TÀNIA MARTÍNEZ GIL¹
VICTORIA LÓPEZ BENITO²
JOAN SANTACANAMESTRE³

RESUMEN: El contenido del presente artículo presenta el planteamiento conceptual y las distintas fases de investigación de un proyecto basado en el uso de la Educación patrimonial como herramienta para la inclusión cultural. Su principal objetivo es la creación de modelos de educación inclusiva para la educación reglada en el ámbito español empleando la educación patrimonial. Por tanto, supone una función innovadora de la educación patrimonial ya que no pretende educar en el Patrimonio o para el Patrimonio para su conocimiento o su valoración, sino que va más allá, educar a través del Patrimonio para generar contextos educativos inclusivos en los que los factores de exclusión cultural se minimicen lo máximo posible. Para ello, en primer lugar, era necesario definir los conceptos fundamentales del proyecto como son los de exclusión e inclusión cultural y se han establecido los principales factores de exclusión cultural a través de las voces de expertos implicados en este ámbito empleando la técnica de los *focus groups* tal y como se argumenta en el artículo. En él también se enuncia cuál será la segunda fase de investigación del proyecto que consiste en contrastar los resultados de la primera fase del proyecto con los agentes a los que está orientado el proyecto; los alumnos

¹ Universidad de Barcelona. Correo Electrónico: tania.martinezgil@ub.edu.

² Universidad de Zaragoza. Correo Electrónico: vlopez@unizar.es

³ Universidad de Barcelona. Correo Electrónico: jsantacana@ub.edu

de tercero y cuarto curso de la educación secundaria obligatoria en España, de tres ámbitos geográficos diversos recopilando así una gran variabilidad y heterogeneidad de perfiles. Lo que aportará una gran riqueza para el posterior diseño de estrategias y modelos didácticos de educación inclusiva.

Palabras clave: inclusión cultural, educación patrimonial, educación inclusiva, educación secundaria.

ABSTRACT: This paper shows the conceptual framework and the different phases of a research project based on the use of Heritage Education as a tool for Cultural Inclusion. Its main objective is the creation of models of inclusive education for formal education in the Spanish context using Heritage Education. Therefore, is an innovative approach of Heritage Education because is not intended to educate about the knowledge of Heritage or its value, but goes further, educating through Heritage to generate inclusive educational contexts in which cultural exclusion factors are minimized as much as possible. To do that, firstly it was necessary to define the fundamental concepts of project such as cultural exclusion and cultural inclusion and established the main factors of cultural exclusion through the knowledge of experts involved in this area using the technique of focus groups as argued in the article. It also sets out what will be the second phase of the research project, it is to compare the results of the first phase of the project with the agents in which the project is addressed; students of third and fourth year of Secondary School in Spain, from three different geographical areas compiling a great variability and heterogeneity of profiles. It will bring great wealth for the subsequent design of strategies and teaching models of inclusive education.

RESUMO: O conteúdo deste artigo apresenta a abordagem conceitual e as diferentes fases de um projeto de pesquisa com base na utilização de educação patrimonial como uma ferramenta para a inclusão cultural. O seu principal objectivo é a criação de modelos de educação inclusiva para a educação formal no campo, utilizando a educação herança espanhola. Portanto, é um recurso inovador de educação patrimonial e não se destina a educar no patrimônio ou capital próprio para o seu conhecimento ou sua avaliação, mas vai mais longe, educando através Heritage para gerar contextos educacionais inclusivos em que fatores de exclusão culturais são minimizados tanto quanto possível. Para fazer isso, primeiro foi necessário definir os conceitos fundamentais do projeto, como a exclusão e inclusão cultural e estabeleceu os principais factores de exclusão cultural através das vozes de especialistas envolvidos nesta área, utilizando a técnica de foco grupos como

argumentado no artigo. Ele também define o que será a segunda fase do projeto de pesquisa é comparar os resultados da primeira fase do projeto com os agentes para que o projeto visa; alunos de terceiro e quarto ano do ensino secundário obrigatório, em Espanha, três áreas geográficas diferentes e compilar uma grande variabilidade e heterogeneidade dos perfis. Que vai trazer grande riqueza para o desenho subsequente de estratégias e modelos de ensino da educação inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN. EL PLANTEAMIENTO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El contenido que se aborda a continuación plantea la Educación patrimonial como instrumento para una educación inclusiva. Más allá de la reflexión teórica que se pueda plantear sobre esta finalidad de la Educación patrimonial, lo que se expone en las siguientes páginas es como llevar a la realidad este propósito a través de un proyecto de investigación en desarrollo. Este proyecto titulado *"Cultural Inclusion in Heritage"* está centrado muy concretamente en el problema de la exclusión cultural entre los adolescentes. La base conceptual del proyecto son los procesos de socialización del patrimonio, teniendo en cuenta sus tendencias, problemas y retos. Socializar es transferir a un órgano colectivo algún valor, bien o producto cultural y hacerlo llegar igualitariamente a toda la sociedad. Socializar el patrimonio es transferirlo y hacerlo llegar a todos, sin distinción de ningún tipo.

Para socializar el patrimonio, hay que combatir sobre todo las formas de exclusión cultural de nuestra sociedad. El analfabetismo es una forma de exclusión y afecta en el caso de España al 1,6% de la población (OCDE, 2014); es una bolsa residual. Sin embargo, el analfabetismo funcional es mucho más alto y puede llegar hasta el 25% (OCDE, 2014). Las nuevas tecnologías pueden ser buenas herramientas para la socialización del patrimonio, aunque estas también pueden generar exclusión cultural. En efecto, es bien sabido que si tomamos los nuevos analfabetos digitales, la cifra en España puede acercarse al 20% entre 16 y 74 años (OCDE, 2014). Son personas que nunca se han conectado a Internet. En este grupo hay también jóvenes. Así por ejemplo en España entre el grupo de personas de 15 años, si medimos la destreza en el uso de la red y la comparamos con otros países de nuestro entorno comunitario, nuestro país ocupa el puesto 14 de un total de 19, según el último informe PISA (OCDE, 2014). Esta exclusión en este sector es muy importante y signifi-

cativa y requiere un diagnóstico. Pero también hay otros grupos de exclusión: podemos intuir que hoy hay exclusión cultural entre las personas jóvenes de colectivos culturales minoritarios.

Por ello, es evidente que en una sociedad desigual es necesario desarrollar unas estrategias y modelos de Educación patrimonial que atienda las desigualdades existentes para asegurar un tratamiento inclusivo. La distancia cultural, que afecta a muchos jóvenes y está muy presente en los colectivos de origen cultural minoritario es una de las causas de las dificultades para la interpretación de el patrimonio en el contexto español (Sabaté & Gort, 2012). A este problema hay que añadirle otro y es que en el contexto español más concreto y en el Latinoamericano en general son todavía pocas las estructuras museísticas y culturales que se toman en serio la necesidad de adaptarse a los sectores culturalmente excluidos. Por el contrario suele darse que los museos y las instituciones culturales tienden a hacer responsable de su fracaso en la socialización al mismo usuario. Y es que el sistema de museos y de presentación del patrimonio vive entre unos principios integradores y unas prácticas excluyentes y segregadoras; e incluso en muchas ocasiones, la creación de líneas y niveles para segmentos culturales diferentes (niños, adolescentes, entre otros) no responde a una voluntad inclusiva, sino a la voluntad de apartarlos de los itinerarios principales. En ocasiones, estos problemas podrían ser resueltos mediante el uso de las tecnologías móviles y de los medios portables, pero no suele ser así. Pocas veces existen Apps, u otros recursos no digitales, diseñados de forma que pretendan no excluir a estos colectivos.

La fórmula dominante en la escuela y el museo, es que a los miembros de minorías excluidas culturalmente se les invita a adaptarse a las formas culturales dominantes, sin darles la oportunidad de aportar las suyas. En realidad, los centros patrimoniales y los museos ignoran, en la mayoría de los casos, la aportación que podrían hacer a la comprensión del patrimonio las personas de otras culturas que no tienen la fluidez sociolingüística necesaria para adaptarse al discurso cultural imperante. Y esta fórmula se aplica también a los colectivos jóvenes, quienes como consecuencia de la exclusión cultural, quedan en riesgo de vulnerabilidad educativa. Por ello hay que hacer hincapié en que la vulnerabilidad educativa es una consecuencia inmediata de la exclusión cultural previa y no al revés. La importancia de la inclusión cultural en los jóvenes se puede resumir diciendo que sin inclusión cultural es muy difícil construir una identidad propia equilibrada ya que la construcción de la propia identidad se va haciendo en un intercambio constante con un entorno variado. Por ello no es exagerado afirmar que una de las fórmulas más destructivas que existen

para el individuo es la de la exclusión cultural. Con ella, los jóvenes, al no poder participar en el complejo cultural de los adultos, porque este no se adapta a su diversidad, se excluyen. Esta exclusión se empieza a generar normalmente en la escuela y se refuerza en la adolescencia. No es este un problema de los adolescentes, sino un problema estructural del sistema educativo que trasciende los límites del contexto español. Es por esto que el concepto que defendemos de educación patrimonial inclusiva implica una transformación de base de muchas de las fórmulas educativas vigentes.

2. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO Y SUS SUCESIVAS FASES

Para poder llevar a cabo los propósitos arriba enunciados, el proyecto se articula a través de tres objetivos:

1. Definir de la mano de los expertos y agentes implicados en la educación formal y no formal los conceptos estructurantes del proyecto (inclusión y exclusión cultural), y detectar los factores de exclusión más significativos.
2. Analizar la percepción de los adolescentes sobre los factores de exclusión cultural y las razones intrínsecas de su existencia.
3. Diseñar modelos de educación patrimonial de carácter inclusivo para que puedan ser implementados y evaluados en contextos escolares.

El primer objetivo se debe a la detección de un vacío conceptual sobre los conceptos que articulan el proyecto, ya que tanto en la literatura científica como en las prácticas educativas cuando se habla de educación inclusiva se aborda desde diversas ópticas pero no hay definición clara al respecto (Booth & Ainscow, 2000; Peters, Johnstone & Ferguson, 2005; Strogilos, 2012). Además en muchos casos hay una confusión conceptual y sobre todo se habla de inclusión/exclusión social en la educación pero no se define lo que puede ser la inclusión y exclusión cultural. Es por ello que se planteó la necesidad de la definición de conceptos, además de la detección de cuáles pueden ser los factores de esa exclusión cultural como objetivo inicial y a la vez, primera fase del proyecto. El segundo objetivo viene derivado del primero y está directamente relacionado con el colectivo educativo en el que se centra el proyecto, los adolescentes, los estudiantes de la educación secundaria. Partimos de lo que los expertos afirman al respecto (objetivo primero) pero necesitamos contrastarlo con aquellos para los que posteriormente se definirán los modelos educativos. Esto consti-

tuye la segunda fase del proyecto, fase en la que actualmente se encuentra el proyecto. Finalmente, con el tercer objetivo, que constituirá la última fase, se definirán los modelos de educación patrimonial de carácter inclusivo que tendrá como elemento esencial el valor de la diversidad y no en las propuestas de homogeneidad cultural dominantes en la escuela. Para todo ello, el presente proyecto une los esfuerzos de tres grupos de investigación de las universidades de Barcelona, Valladolid y Autónoma de Madrid⁴

3. Definiendo los conceptos que fundamentan el proyecto. Primera fase de trabajo

Es bien sabido que una buena parte de nuestras ideas y de nuestros comportamientos, así como las tendencias dominantes no son elaboradas por nosotros como individuos sino que nos vienen desde el exterior. Muchos de los comportamientos que pretendemos examinar e investigar no se originan en la conciencia de los individuos, sino que son fruto de corrientes sociales mucho más generales, que acaban por arrastrarnos. A esto le llamamos “presión del medio social” y los padres, los maestros o los gestores culturales no son más que representantes o intermediarios de este medio. La presente investigación pretende analizar las fórmulas de exclusión cultural que se dan hoy entre la población adolescente de nuestras ciudades. Pero como no se debe tomar jamás por objeto de investigación sino tan sólo los fenómenos previamente definidos por ciertos caracteres externos que les fueren comunes e incluir en la misma investigación a todos los que respondan a la definición (Durkheim, 2011: 37), nos vemos obligados a formular en primer lugar algunas definiciones fundamentales para el trabajo.

Las definiciones que resultan imprescindibles son las de “exclusión”, “inclusión”, “cultura” así como es preciso caracterizar lo que puede considerarse a priori como factores o causas que operan sobre la exclusión. En el proyecto de investigación, de forma provisional, la exclusión fue definida como “el proceso implícito o explícito por el cual se rechaza o se niega a las personas los beneficios de la cultura impidiéndoles desarrollar su juicio crítico; por ello se les desposee del lugar que ocupaban o podrían ocupar en la sociedad”.

⁴ La investigación está liderada por el grupo DIHIGECs (Universidad de Barcelona) con el Dr. Joan Santacana como investigador principal y colaboran el Laboratorio de interpretación del Patrimonio (Universidad Autónoma de Madrid), liderado por el Dr. Mikel Asensio y el grupo del Observatorio de Educación Patrimonial de España (Universidad de Valladolid) liderado por la Dra. Olaia Fontal.

Los procesos de exclusión, por otra parte, están relacionados estrechamente con factores causales, en general poco estudiados, y que en principio fueron esquematizados en la tabla siguiente, presentada como un producto cartesiano de todos los factores identificados:

Tabla 1. Factores de exclusión preliminares. Fuente: Elaboración propia.

	A	E.T	E. Et.	E.G.	E.de G	Dsc.
A		AUTOEXCLUSIÓN TECNOLÓGICA	AUTOEXCLUSIÓN ÉTNICA	AUTOEXCLUSIÓN GEOGRÁFICA	AUTOEXCLUSIÓN DE GÉNERO	AUTOEXCLUSIÓN POR FALTA DE CÓDIGOS
E.T			TECNOLÓGICA/ÉTNICA	TECNOLÓGICA GEOGRÁFICA O POR EMIGRACIÓN	TECNOLÓGICA Y DE GÉNERO	TECNOLÓGICA POR FALTA DE DESCODIFICADORES
E.Et.				ÉTNICA - GEOGRÁFICA	ÉTNICA Y DE GÉNERO	ÉTNICA Y POR FALTA DE CÓDIGOS
E.G.					GEOGRÁFICA Y DE GÉNERO	GEOGRÁFICA Y POR FALTA DE CÓDIGOS
E.d G						DE GÉNERO Y SIN DESCODIFICADORES
Dsc.						

3.1 La elección de la metodología de investigación: Focus Groups.

La técnica que se eligió para llevar a cabo lo puesto en el objetivo primero del proyecto fue la del *focus group* o grupos de discusión. Se trata de una técnica de tipo cualitativo ya que lo que se pretende es comprender el fenómeno de la exclusión cultural desde todas las ópticas posibles, en especial sus significados. Esta técnica cualitativa está ampliamente difundida en diversos ámbitos de la investigación educativa así como en otras disciplinas tales como la sociología o la misma psicología. El uso que hacemos del *focus group* como método cualitativo aplicado a la investigación educativa obviamente no es nuevo y tal vez habría que remitirse el trabajo de Wilson (1997) que justamente hace una introducción de todos los precedentes –un verdadero estado de la cuestión–,

define la técnica, establece la estructura, las dimensiones y por lo tanto señala el camino de las investigaciones posteriores.

Hay que decir que para el diseño de nuestro *focus group* han sido útiles los trabajos de Vaughan, Shay & Sinagub (1996) que constituye una excelente guía con ejemplificaciones de casos; de hecho, los autores posteriores consultados en gran parte cuando hablan de esta técnica o se remiten a ellos o directamente replican sus mismas bases (Sarabia & Zarco, 1997). Más actualizado con interesantes apéndices sobre transcripciones y codificaciones es la obra pragmática de Puchta & Potter (2004). Para acabar el trabajo de Gutiérrez (2008) complementa la bibliografía anterior en la medida que intenta plantear buenas y malas prácticas, la importancia de la dinámica de grupos para la transcripción y análisis del discurso y que se ha empleado especialmente por su practicidad.

Con todo ello los pasos en el diseño de los *focus groups* han sido los siguientes: búsqueda de los componentes de cada una de las dinámicas de discusión, la preparación de los espacios y de los soportes técnicos, la gestión de la moderación de la discusión, el cuarto paso es la edición de los videos registrados y la transcripción de las intervenciones y finalmente el tratamiento de la información y análisis de los resultados obtenidos.

3.2 Definición del instrumento de recogida de datos y el desarrollo del trabajo de campo.

Para poder obtener la información que se requería acorde a lo planteado en el primer objetivo del proyecto se diseñó un sencillo guion que constaba de dos preguntas:

1. ¿Qué es exclusión?
2. Intentar definir los factores de exclusión a partir de los establecidos en el documento básico

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, lo primero que necesitamos era obtener una muestra representativa de los factores de exclusión en el diseño de la investigación se tuvo en cuenta la existencia de diferenciales de naturaleza geográfica. Es evidente que la exclusión cultural no se percibe de la misma forma si se está inmerso en realidades sociológicas distintas. Obviamente estas realidades diversas se suelen generar en función del medio urbano en el que se analizan y sobre todo en función de los diversos colectivos sociales suscep-

tibles de padecer episodios de exclusión. Por ello era necesario seleccionar contextos urbanos distintos, en los cuales los participantes de los *focus group* se vieran implicados.

La primera ciudad elegida fue Lleida, en esta ciudad la crisis económica de la primera década del siglo ha sido especialmente dura para la población de origen extranjero; la tasa de paro en este segmento se situaba en el 2013 en 40,6%, 17,8 puntos por encima de la tasa de paro global de Cataluña (22,8%). A esto hay que añadir la existencia en la propia ciudad de una importante comunidad gitana, que en parte se concentra en el barrio antiguo y que constituye un grupo cultural y étnico cohesionado y antiguo. Obviamente las consecuencias de esta situación son severas, con impactos directos sobre las políticas de cohesión social y por lo tanto sobre las posibilidades de generar inclusión. La segunda ciudad elegida para el estudio fue Valladolid, se trata de un perfil de ciudad media, con un bajo porcentaje de inmigración si se la compara con la anterior. Su saldo migratorio hoy también es negativo al igual que el de Lleida. Finalmente, el estudio se planteó en la ciudad de Madrid que en la actualidad presenta una gran heterogeneidad poblacional y es la ciudad con un mayor número de población con respecto a las otras dos. Se eligieron, por tanto, tres ciudades pertenecientes a tres rangos demográficos diferentes, con una situación con respecto a la población inmigrante con características distintas. La razón de ello es pues, observar entre los informantes de los *Focus group* los caracteres diferenciales que ello pudiera conllevar.

Por lo que se refiere al perfil de los informantes también fueron seleccionados por su vinculación a la temática que pretendíamos abordar en el proyecto. Con todo, nuestro interés estaba en seleccionar perfiles que aún dentro de estar relacionados con temas de inclusión y exclusión cultural, provinieran de campos distintos, para obtener finalmente unos perfiles, ni muy homogéneos ni muy heterogéneos, que ayudaran a enriquecer al debate en cada uno de los grupos de discusión. En los dos *focus group* desarrollados en Lleida, el perfil predominante fue el docente: profesores de educación primaria y educación secundaria de centros tanto públicos como concertados con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes. En Madrid a diferencia de los anteriores tenían una mayor representación de expertos en empresas de tecnologías, psicólogos, profesores de didácticas específicas y psicología de la Universidad Autónoma de Madrid así como un educador y profesionales vinculados a asociaciones sensibilizadas con esta temática. Por último, el perfil de los expertos invitados a participar en los dos grupos de discusión de Valladolid eran, predominantemente, educadores, profesores de escuelas de artes, teatro, univer-

sidad y colaboradores de centros educativos, museos, asociaciones y colectivos que trabajan actualmente con personas en riesgo de exclusión en una ciudad.

3.3 Las categorías y metodología de análisis

Las categorías que se aislaron eran en parte las que se derivaban del análisis de factores preliminares, aun cuando hubo que sumar algunas categorías para establecer las definiciones de los distintos conceptos: la primera subcategoría emergida de los *focus group* fue la de "exclusión"; la siguiente fue la de "inclusión" y la tercera fue la de "cultura". Estas tres subcategorías eran definitorias, dado que era preciso conocer que entendía cada informante por cada uno de estos tres términos. Las siguientes subcategorías fueron de tipo factorial, es decir "causantes de" y fueron las siguientes: 1. Factores sociales y de género; 2. Factores autoexclusión; 3. Factores de tipo Lingüístico; 4. Factores de tipo económico y de falta de oportunidades; 5. Factores de tipo étnico y 6. Factores de tipo tecnológico/digital. En total pues se identificaron dos categorías y nueve subcategorías de análisis.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis derivados de los focus groups.

IDC	CATEGORIAS	IDS	SUBCATEGORIAS
1	DEFINITORIAS	A	Exclusión
		B	Inclusión
		C	Cultura
2	FACTORIAL	A	Social y de género
		B	Autoexclusión
		C	Lingüísticos.
		D	Económicos/ falta de oportunidades.
		E	Étnico
		F	Tecnológico-digital

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder al análisis de las 102.606 palabras transcritas en estos *focus group* se recurrió a la identificación de fonemas, es decir, de unidades básicas

segmentales de la lengua; los fonemas utilizados fueron muchísimos, con el fin de filtrar mejor cada uno de los conceptos: riqueza, pobreza, oportunidad, tecnología, mujer, chica, varón, gitano, digital, rumano, etc. De esta forma se aislaron todos los fragmentos de texto que se podían adscribir a una de las categorías de análisis.

3.4 Análisis de las categorías. Resultados sobre definiciones y factores.

Una vez transcripto y analizado el contenido de los *focus groups*, podemos extraer resultados aclaratorios tanto sobre las definiciones de conceptos, así como definir los factores de exclusión cultural que se ponen de manifiesto durante el desarrollo de las discusiones. En cuanto a las definiciones son especialmente relevantes para el estudio tanto la definición de exclusión como la de cultura. Así, el estudio define exclusión como un: proceso exógeno –por factores exteriores– o endógeno –por falta de conciencia– que conduce a los individuos a situaciones por las cuales no se les permite acceder a determinados bienes, ya sea porque no se les proporciona la oportunidad o porque se les colocan limitaciones y barreras, todo lo cual les hace sentirse fuera, aislándolos de los círculos culturales a los que podrían legítimamente aspirar a participar.

En cuanto al concepto de cultura que emerge del *focus group*, y que se puede sintetizar diciendo que se trata de una categoría polisémica que puede referirse, por una parte, a unos estándares de conocimientos, conceptos, protocolos y habilidades que comparten muchos individuos como miembros de un segmento de sociedad con voluntad de diferenciarse de los demás, pero que por otra parte la palabra “cultura” se concibe también como la particular forma que tiene cada persona de ver el mundo, de descodificarlo, de acuerdo con una herencia de conocimientos, saberes, habilidades, pensamientos y formas de vida legados por el grupo al cual pertenece o en el seno cual ha crecido⁵.

⁵ Obviamente, según estos resultados, ningún individuo se halla en situación de exclusión cultural absoluta ya que todo el mundo tiene “una forma particular del ver el mundo”, de acuerdo con “una herencia de conocimientos (...) y formas de vida” legados por el grupo. No existe una exclusión de cultura absoluta en la especie humana, tal como hemos definido de ambos términos de cultura y de exclusión. Sin embargo sí que es cierto que determinados individuos se hallan excluidos y no poseen “unos estándares de conocimientos, conceptos, protocolos y habilidades que comparten muchos individuos como miembros de un segmento de sociedad con voluntad de diferenciarse de los demás” Y si consideramos que una gran parte de los que almacenan los museos y de los contenidos ideológicos implícitos en los monumentos del pasado son compartidos por un segmento de la sociedad, que ciertamente se diferencia de los demás, llegamos fácilmente a la conclusión de que muchas personas se hallan excluidas de ello.

Cuando se analizan los factores de exclusión cultural, entendida en el sentido anteriormente citado, lo primero que se observa es que este tipo de exclusión a menudo se halla geográficamente zonificada, y puede estar impuesta desde el exterior, ya sea la familia o la propia comunidad en la que se halla integrado el individuo. Esta fórmula de exclusión se suele dar frecuentemente y de forma creciente muy vinculada al género femenino, siendo más grave cuando alcanzan los sujetos más edad, ocurriendo esto con especial virulencia en las adolescentes. En todo caso estos factores de exclusión se suelen dar de forma más intensa en aquellas parcelas de la cultura que se atribuyen a "elites culturales". Así cuando el museo desarrolla un discurso que olvida la existencia de mujeres en el arte y en la historia, cuando utiliza determinados cultismos que quedan fuera del alcance de muchas personas, o cuando muestra elementos sin contextos claros, que no son descodificables desde una determinada visión del mundo genera exclusión cultural.

A este factor de exclusión, hay que sumarle otro que a menudo le acompaña, que es el lingüístico. El desconocimiento de la lengua es y ha sido siempre un factor de exclusión en cualquier comunidad. El uso de lenguajes muy eruditos en equipamientos culturales favorece la exclusión de segmentos de público; así mismo, el uso de vocablos muy polisémicos puede conducir a malentendidos y ni que decir tiene, que cuando se excluye una lengua de un equipamiento cultural, se excluye a todos aquellos que solo pueden comprender el mensaje en aquella lengua.

Hay otro factor a considerar, según el resultado de nuestro análisis: nos referimos al factor económico. El factor económico se suele vincular directamente con la exclusión cultural dado que hay una concepción de la cultura que se vende y se cotiza en el mercado; sin embargo, existen factores que parecen más determinantes que el propiamente económico y que se relacionan con opciones ideológicas, temas sociológicos, de autoexclusión y de falta de tradición cultural. Se plantea en este sentido, que si la exclusión cultural fuera un tema económico, sería fácilmente solucionable. Quizás más importantes que los factores económicos son los factores étnicos. Los factores étnicos como causantes de exclusión cultural son tan fuertes y evidentes que quienes trabajan y conviven con ellos no siempre los perciben con facilidad; por ello en el *focus group* se daban por supuestos y tan sólo se discutieron ejemplos de actuación que ponen de manifiesto la gravedad de la problemática. Pertenecer a una etnia o a una cultura determinada puede producir exclusión cultural por carecer de descodificadores, de zonas comunes. Así por ejemplo, cuando se exhibe arte generado en torno a una determinada concepción del mundo o visión

religiosa, si no se buscan zonas comunes, los que no pertenecen a esta "cultura religiosa" quedarían excluidos; y sin embargo, toda religión implica una visión del mundo, del bien y del mal; una actitud ante los diversos acontecimientos de la vida, y todo ello puede ser comprendido y valorado desde otras ópticas.

Finalmente surgió otro factor de exclusión al que se denominó tecnológico-digital. La exclusión tecnológica digital se percibe como una exclusión de alto riesgo porque no se concibe que pueda solucionarse únicamente con financiación. No es un factor de exclusión que se pueda correlacionar automáticamente con la exclusión económica. La tecnología digital puede ser un factor de exclusión y al mismo tiempo un factor de inclusión porque puede ayudar a un determinado tipo de excluidos a integrarse. Además hay que tener presente que la exclusión tecnológica también se da en adolescentes y en los "nativos digitales"; la correlación nativo digital –inclusión digital– no es cierta en todos los casos. Para conjurar la exclusión cultural se postula la priorización de diseños universales, aun cuando en algunos casos estos diseños pueden resultar poco satisfactorios para determinados individuos. Los diseños universales se identifican siempre con diseños sencillos, pero ello no implica que no generen exclusión ya que hay factores de exclusión muy profundos, que imposibilitan o dificultan el uso de cualquier tecnología.

De todos los factores analizados, hay que detenerse en uno que es muy importante para esta investigación; es el que denominamos "autoexclusión". El factor de autoexclusión se percibe como un factor de exclusión provocado por la actitud de las propias personas y percibida como una inadecuación entre el contexto cultural y el "yo". En determinadas ocasiones se manifiesta como una derivación de la propia capacidad de elección que tiene el ser humano y que le impele a marginarse de determinados procesos. En estos casos, la exclusión cultural no se considera una marginación sino simplemente una "no elección". En estos casos, la autoexclusión es el resultado frecuente de la inadecuación entre la oferta cultural o educativa y las necesidades de los potenciales usuarios. El fenómeno de la autoexclusión de los jóvenes y adolescentes con respecto a fórmulas de cultura tradicional se considera el factor más importante por cuanto afecta a una gran mayoría de ellos, siendo transversal a todos los grupos y capas sociales.

En realidad es como si los factores sociales de exclusión lo envolviera todo (ver gráfico 1); en el interior de este conjunto aparecen subconjuntos muy importantes que generan exclusión, en especial el factor étnico que se superpone a factores de género, lingüísticos y de naturaleza auto exclusiva. Por su parte los

factores de género son secantes con factores de tipo tecnológico, económico y étnico, pero es la autoexclusión la que es secante y por lo tanto se intersecciona con todos los demás de alguna u otra forma.

4. AVANZANDO HACIA LA DEFINICIÓN DE MODELOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA. SEGUNDA FASE DE TRABAJO

En cuanto a la segunda fase del proyecto, cuyo objetivo a cumplir es el “analizar la percepción de los adolescentes sobre los factores de exclusión cultural y las razones intrínsecas de su existencia”, necesita por tanto acudir directamente a los agentes a los que se orienta la creación de los modelos de educación inclusiva, es decir, los alumnos de tercero y cuarto curso de la educación secundaria obligatoria en España. En la actualidad se está llevando a cabo la construcción del instrumento para la recogida de datos que en este caso se trata de un cuestionario que se articula a partir de dos macro-categorías que derivan del análisis de los *focus groups* y que se han definido como factores o condicionantes externos y condicionantes internos generadores de exclusión cultural.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis para la construcción del instrumento cuantitativo. Fuente: Elaboración propia.

CATEGORIZACIÓN FASE II

MEGACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONDICIONANTES EXTERNOS (EXÓGENOS)	TEMÁTICA	ARTE
		HISTORIA/ARQUEOLOGÍA
		CIENCIA
		ANTROPOLOGÍA
	RECURSOS	VITRINAS/COLECCIONES
		ESCENOGRAFÍAS/MAQUETAS
		GRÁFICA
		AUDIOVISUALES
	FORMATO	INTERACTIVOS
		TEATRALIZACIÓN
		VISITA GUIADA
		DEMOSTRACION
		KITS MÓBILES
		MOCHILAS/RIÑONERAS
		DIGITALES
		TALLERES
		JUEGOS
		DOSIERES/FICHAS
	ACTIVIDADES	INVESTIGAR
		ESCUCHAR
JUGAR		
PENSAR		
COMPARAR		
DESCUBRIR		
ANALIZAR CRÍTICAMENTE		
IDENTIFICAR		
OBSERVAR		
TOCAR		
CONDICIONANTES INTERNOS (ENDÓGENOS)	FACTORES	CLASIFICAR
		IMAGINAR
		SOCIAL Y GÉNERO
		LINGÜÍSTICO
		ECONÓMICO/FALTA DE OPORTUNIDADES
		ÉTNICO
		TECNOLÓGICO

En cuanto a la muestra seleccionada para la recogida de datos, esta será alumnado de tercero y cuarto de la ESO, como se ha comentado anteriormente, de diversos centros educativos de las ciudades de Lleida y Valladolid por la variabilidad y heterogeneidad de cada uno de los contextos geográficos que mostraban los resultados obtenidos de los *focus groups*.

5. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Estamos convencidos de que la escuela debe educar mediante el patrimonio cultural de los pueblos. Se suele afirmar que una de las formas de conocer a una persona es ver cómo vive, dónde vive, qué objetos le rodean y qué cosas consume. De forma similar ocurre con el patrimonio colectivo de un grupo humano; observad lo que conservan y sabréis como son. Gracias al patrimonio que conserva cada pueblo, cada ciudad, los podemos llegar a conocer y dado que no podremos hablar con todos los individuos, observaremos lo que tienen, lo que conservan y cuidan, así como aquello que no guardan ni mantienen. Por ello puede afirmarse que el patrimonio, bien sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra naturaleza, se nos presenta como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado, es decir, que otros decidieron por nosotros. (Santacana & Martínez, 2013). Esto demuestra el papel inclusivo que tiene el Patrimonio *per se*, y por ende las propuestas de educación patrimonial debe de partir de fórmulas inclusivas.

Partiendo de este valor inclusivo que tiene el Patrimonio cultural, los modelos, propuestas o estrategias educativas desarrolladas en torno a él tienen además la posibilidad de fortalecer y visibilizar de la diversidad cultural que encierran las aulas de los centros educativos frente a los intentos de homogeneidad cultural dominantes en la escuela actual en diversos contextos geográficos. Así, el alumnado sentirá potenciada su identidad individual, reconociendo el valor de la diversidad, dentro de una identidad colectiva empleando el Patrimonio cultural como herramienta inclusiva para crear los puentes necesarios entre lo propio y lo ajeno, lo común y lo diferente. Desde esta perspectiva de la Educación patrimonial, los modelos educativos que pueden derivar del presente proyecto encierran una gran riqueza ya que podrían ser aplicables a una gran diversidad de contextos geográficos y sociales más allá de los límites territoriales en los que se están definiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE. UK.
- Durkheim, E. (2011). *Las reglas de método sociológico*, México: Ghandi Ediciones.

- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science. (Volume I) [Revised edition February 2014]*. París: OCDE.
- Peters, S., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2005). "A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education", en: *International Journal of Inclusive Education*. 9-2. Pp. 139-160
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Londres: SAGE publications.
- Sabaté, M. & Gort, R. (2012). *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J. & Martínez, T. (2013). "Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia", *Educatio siglo XXI*, 31-1. pp 47-60
- Sarabia, B. & Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Strogilos, V. (2012). "The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system", en: *International Journal of Inclusive Education*. 16-12. Pp. 1241-1258
- Vaughn, S., Shay, J. & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. California: SAGE Publications.
- Wilson, V. (1997). Focus group: a useful qualitative method for educational research? *A British Educational Research Journal*, 23-2, Pp. 209-224.